

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus oppivan
työyhteisön rakentajana**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MINNA STRÖM

Toukokuu 2017

Työelämässä, oppimisessa ja ammatillista koulutusta säätelevässä lainsäädännössä tapahtuvat muutokset haastavat ammatillisen opettajuuden ja koulutusorganisaatiot tavalla, jota ei ole aikaisemmin koettu. Murroksen edessä on uuden oppimisen paikka, joka vaatii toteutuakseen suunnitelmallista ja pitkäjänteistä kehittämistyötä mutta myös paljon tukea. Opettajan pedagogisen johtajuuden (*teacher leadership*) mahdollisuudet muutoksen mahdollistajana ja tukena innoittivat tämän tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisen opettajan pedagogista johtajuutta. Ilmiötä lähestyttiin sekä opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksien että oppivan työyhteisön rakentamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisia edellytyksiä ammatillisen opettajan pedagogiselle johtajuudelle tunnustetaan. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää niitä keinoja, joilla ammatillinen opettaja voi tukea työyhteisön oppimista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui opettajan pedagogisen johtajuuden käsitteen ympärille. Koulutusorganisaation kehittymistä tarkasteltiin myös jaetun johtajuuden näkökulmasta sekä oppivan organisaation kontekstissa.

Tutkimuksen lähtökohtana oli laadullinen kehittämisen tutkimus, jolla tavoiteltiin uutta tietoa kohdeorganisaation toiminnan kehittämistä varten. Haastattelututkimuksen kohdejoukko koostui kymmenestä teemahaastattelusta, jotka toteutettiin keväällä 2016. Tutkimuksen kohteena oli Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia, jossa haastateltiin nuorten ammatillisen koulutuksen peda-opettajiksi nimettyjä muutosagenttiopettajia. Peda-opettajat oli syksyllä 2015 nimetty monialainen ammatillisista opettajista muodostettu vertainen ryhmä, jonka tehtävänä oli oman osaston pedagogiseen kehittämiseen osallistuminen, osaamisperusteisuuden varmistaminen ja hanketyöskentely. Peda-opettajan tehtäväkuva ja toiminta kohdeorganisaatiossa tunnistettiin opettajan pedagogiseksi johtajuudeksi. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tuloksina syntyi kolme keskeistä havaintoa ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksistä ja opettajan pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksista oppivan työyhteisön rakentajana. Opettajan pedagoginen johtajuus edellyttää opettajalta vahvaa ja rohkeaa ammatillisen kehittämisen toimijuutta niin oman ammatillisuuden kuin työyhteisönkin kehittämiseksi. Toimijuuden edellytyksiä on tunnistettavissa opettajan omasta roolista mutta myös organisaation rakenteista ja esimiehen aktiivisuudesta. Oppilaitoksessa toteutettavan jaetun johtajuuden näkyminen organisaation rakenteissa ja johdon toiminnassa on tärkeää. Lisäksi näkyvä tuki joka mahdollistaa, vastuuttaa sekä luo puitteita yhteiselle oppimiselle on merkittävää opettajan pedagogisen johtajuuden toteutumiselle. Jotta opettajan pedagoginen johtajuus voi edistää yhteisön oppimista, työ tulee nähdä oppimisympäristönä, paikkana, jossa oppiminen on jatkuvaa ja arkinen osa jokaista työpäivää. Oppimiselle avoimessa työyhteisössä opettajan pedagoginen johtajuus on tukirakenne ja voimavara jolla sekä saadaan aikaiseksi että tuetaan työyhteisössä tapahtuvia muutoksia.

Avainsanat: ammatillinen opettaja, pedagoginen johtajuus, opettajan pedagoginen johtajuus, oppilaitoksen kehittäminen, oppiva organisaatio

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	4
2	Tutkimuksen taustaa, tehtävä ja kohde	6
2.1	Ammatillinen koulutus ja opettaja muutoksessa	6
2.2	Muutoksen haasteisiin vastaaminen	8
2.3	Tutkimustehtävä	10
3	Pedagoginen johtajuus	14
3.1	Pedagoginen johtajuus koulutusorganisaatiossa.....	14
3.1.1	Pedagogisen johtajuuden määrittelyä.....	14
3.2	Opettajan pedagoginen johtajuus	17
3.2.1	Opettajan pedagogisen johtajuuden määrittelyä.....	17
3.2.2	Opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksiä	20
3.3	Oppiva organisaatio.....	23
3.3.1	Oppiva opetusorganisaatio	23
3.3.2	Työyhteisössä oppiminen	26
4	Metodologia	30
4.1	Tutkimustehtävä ja metodologiset lähtökohdat	30
4.2	Aineisto ja sen kerääminen	32
4.3	Aineiston analyysitapa.....	35
5	Tutkimustulokset	39
5.1	Opettajan pedagoginen johtajuus ammatillisuuden ja työyhteisön kehittäjänä	39
5.2	Ammatillisen kehittämisen toimijuus	40
5.2	Organisaation rakenne ja tuki	44
5.3	Työ yhteisön oppimisympäristönä	50
6	Johtopäätökset ja pohdinta	56
6.1	Johtopäätökset ja pohdintaa opettajan pedagogisesta johtajuudesta	56
6.2	Tutkimuksen luotettavuudesta	60
6.3	Jatkotutkimushaasteet	63
	Lähteet	65
	Liitteet	75

1 JOHDANTO

Työelämä muuttuu, ammatit muuttuvat ja oppimisen vallankumous on käynnissä. Nämä muutokset haastavat ammatillisen koulutuksen ja sen henkilöstön seuraamaan entistä monipuolisemmin yhteiskunnan kehitystä sekä vastaamaan muutoksiin ennakoimalla koulutuksen tarpeita ja tarjontaa. Myös ammatillisen opettajan osaaminen, sen kehittäminen ja tukeminen altistuvat tulevaisuuden muutostekijöiden vaikutuksille. (Paaso 2015, 55, 58.)

Työelämän lisäksi käsityksemme oppimisesta on muuttunut. Oppiminen ja sen tukeminen haastavat aikaisemmin hallitsemamme pedagogiikan ja asettaa opettajat uuden eteen. Koulutus muuttuu opettajakeskeisestä opetuksesta osaamisen siirtämiseen, kohti oppijakeskeisempää opetusta ja osaamisperusteista oppimista. Tällä muutoksella koulutus vastaa työmarkkinoille, joilla vaaditaan joustavia ja työelämän nopeisiin muutoksiin vastaamaan kykeneviä työntekijöitä, joilla on osaamista erillisten tietojen ja taitojen sijaan. (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten 2006, 153.) Oppijakeskeisempi opetus muuttaa opettajan työnkuvaa joustavammaksi. Tämä tarkoittaa lähellä oloa, kumppanuutta, tietotaitoa ja pysyvyyttä, mutta samalla jatkuvaa ajan hermolla olemista ja panostusta tulevaisuuteen. Tulevaisuuden ammatillisen opettajan tulee kyetä vastaamaan ja toimimaan erilaisten haasteiden ja ristiriitaisuuksien verkostoissa opiskelijoita kuunnellen ja ohjaten. Ammatillinen opettaja huomioi niin alueen kuin kansainvälisenkin yritys-elämän osaamisen tarpeet ja kehittää omaa alaansa kollegiaalisessa yhteistyössä työyhteisön ja työelämän verkostonosaajien kanssa. Ammatillisen opettajan toiminnan perusarvo on toimia lenkinä ketjussa, jossa kehitetään koko kansakunnan osaamista. (Paaso 2015, 64.)

Ammatillisen koulutuksen ja opettajuuden muutokset ovat olleet ammatillista arkipäivääni jo liki kymmenen vuoden ajan. Olen saanut olla mukana kehittyvän koulutusorganisaation uudistuksissa niin opetus-, esimies- kuin kehittämistehtävänkkin näkökulmasta. Uudistavan, alati uutta oppivan ja aktiivisen työnotteen kokemuksella olen vakuuttunut, että organisaatiot ja työyhteisöt selviävät haasteista varmemmin, kun ikkuna omalle oppimiselle ja kehittymiselle on avoinna. Minulle se,

miten ammatillinen opettaja voi toimia ja samalla edistää organisaation oppimista, on tällä hetkellä kiinnostavinta saada tietää.

Tutkin tässä tutkimuksessa ammatillisen opettajan näkemyksiä opettajan pedagogisesta johtajuudesta, joka kansainvälisessä kirjallisuudessa tunnistetaan käsitteeksi *teacher leadership*. Opettajan pedagogisten johtajuuden edellytysten tunnistamisen lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden vaikutuksia työyhteisön oppimiseen. Opettajan pedagoginen johtajuus rinnastetaan tutkimuksen kohdeorganisaation peda-opettajiksi nimettyjen muutosagenttiopettajien toimintaan. Peda-opettajat ovat ammattiopiston monialainen 12 ammatillisesta opettajasta koostuva vertainen ryhmä, joka koottiin syksyllä 2015 kunkin koulutuspäällikön vastuualueelta. Peda-opettajan tehtävänä oli osallistua muutosagentteina pedagogiseen kehittämiseen, osaamisperusteisuuden varmentamiseen, hanketyöskentelyyn ja kollegan muutoksessa tukemiseen omassa työyhteisössä. Peda-opettajat vastasivat erilaisista oman osaston kehittämistehtävistä ja osallistuivat aktiivisesti pedagogiseen keskusteluun.

Pro gradu –tutkimukseni koostuu kuudesta pääluvusta. Johdannon alkusanojen jälkeen toisessa luvussa johdattelen aiheeseen kertomalla tutkimuksen taustoista, aikaisemmasta tutkimuksesta ja tutkimuksen tarpeellisuudesta koulutuskentän muuttuvassa toimintaympäristössä. Tutkimuksen toisessa luvussa selvitän myös tutkimuksen tavoitetta, kuvaan tutkimuskohdetta sekä määritän erilaisia tutkimusta koskevia rajauksia. Kolmas luku on tutkimuksen teorialuku, joka jakautuu kahteen. Teorialuvussa keskityn muodostamaan monipuolisen näkemyksen pedagogisesta johtajuudesta eri toimijoiden näkökulmasta. Teorialuvussa täydennän pedagogista johtajuutta myös oppivan organisaation ideoin ja pyrin kuvaamaan koulutusorganisaatiota opettajista muodostuvana kehittyvänä yhteisönä.

Teoreettisen kirjallisuuskatsauksen jälkeen tutkielman neljännessä luvussa esittelen käytänteet miten toteutin tutkimukseni empirian. Aluksi esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen esittelen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja kuvaan aineistonkeruuprosessin sekä käyttämäni tavat aineiston analysointiin. Metodologian jälkeen viidennessä luvussa esittelen empiirisen tutkimukseni tulokset ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksistä ja mahdollisuuksista työyhteisön oppimisen tukijana kohdeorganisaatiossa. Viimeisessä luvussa yhdistän tulokset aikaisempaan tutkimukseen ja käytäntöön, kuvaan tutkimuksen johtopäätökset, arvioin tulosten yleistettävyyttä sekä pohdin ehdotuksia jatkotutkimusmahdollisuuksille.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA, TEHTÄVÄ JA KOHDE

Tässä luvussa johdatellaan tutkimukseen aiheeseen ja selvitetään tutkimuksen taustoja. Lisäksi tutustutaan opettajan pedagogisen johtajuuden aikaisempaan tutkimukseen ja perustellaan tutkimuksen tarpeellisuutta niin tutkimuskentässä kuin muuttuvassa toimintaympäristössäkin. Luvun lopuksi selvitetään tutkimuksen tavoitetta, kuvataan tutkimuskohdetta sekä määritellään erilaisia tutkimusta koskevia rajoituksia.

2.1 Ammatillinen koulutus ja opettaja muutoksessa

Koulu instituutiona ja järjestelmänä on perinteisesti ollut varsin pysyvä yhteiskunnan muutoksille. Sillä on sisäänrakennettuna omaa toimintaa suojeleva sekä säilyttävä mekanismi ja koulun toiminnan reunaehdot asettaa lainsäädäntö, esimerkiksi laki ammatillisesta koulutuksesta (1998/630). Kouluorganisaatioiden toimintaympäristö on kuitenkin kokenut viime vuosina hyvin radikaaleja muutoksia. Tämän päivän jälkimoderni koulu toimii pirstaleisessa, yllätyksellisessä, epävarmassa ja jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä, eikä koulun tehokkaaseen johtamiseen voida käyttää enää modernin ajan ammattilaisbyrokratiaa. Uudenlainen toimintaympäristö on saanut aikaa uudenlaisia tarpeita, joihin reagoimiseen tarvitaan monenlaista uutta osaamista. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 195-199.)

Ammatillinen koulutus on aktiivisesti pyrkinyt vastaamaan maailman, työelämän ja oppimisen olosuhteiden muutoksiin. Pelkästään kymmenen edellisen vuoden aikana on muun muassa muutettu lainsäädäntöä sekä julkaistu erilaisia määräyksiä ja ohjeita siitä miten ammatillista koulutusta tulee toteuttaa. Ammattiosaamisen näytöt tulivat pakolliseksi arviointimenetelmäksi vuonna 2006 ja Opetushallituksen uudistamat osaamisperusteiset ammatillisten perustutkintojen perusteet astuivat voimaan vuonna 2015 (Opetushallitus 2015, 12; Nummelin 2014, 92). Seuraava ammatillisen

koulutuksen kehittämisen ponnistus on ammatillisen koulutuksen reformi, joka on yksi istuvan hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeista. Vuonna 2018 voimaan astuvassa reformissa uudistetaan ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta koskeva toimintalainsäädäntö yhdistämällä nykyiset lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta uudeksi laiksi. Ammatillisen koulutuksen reformilla lisätään työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä puretaan sääntelyä ja päällekkäisyyksiä. Lisäksi reformissa uudistetaan koulutuksen rahoitus, ohjaus, tutkintorakenne, koulutuksen toteuttamismuotoja sekä järjestäjäjärjestystä. Reformin uudistukset tulevat voimaan vuoden 2018 alusta. (Hallitusohjelma 2015, 35.)

Osaamisperusteinen ja asiakaslähtöisyyttä lähtökohtanaan painottava ammatillisen koulutuksen reformi muuttaa ammatillisen opettajan opettajuutta entisestään. Uudenlainen opetus rikkoo perinteistä opettajuuden kaanonin ja haastaa koko kouluyksikön arvioimaan omaa työtään uudella tavalla. (Opetushallitus 2015, 35; Pokka 2014, 138.) Yksittäisen ammatillisen opettajan professionaalinen autonomia on vähenemässä ja vastuu työyhteisön jäsenenä on laajentumassa. Yhteisöllisen kehittymisen odotukset ja toisaalta koulutusorganisaation vastuullisen työntekijän vaatimukset muuttavat tulevaisuuden koulutusorganisaatiota työyhteisönä. (Paaso 2012, 55.) Haasteena tunnistetaan osaamistarpeiden tuottajien ja käyttäjien välinen yhteistyö, työelämän tarpeiden ennakointi ja ennakoititiedon hyödyntäminen. (Paaso 2015, 56.) Opettajien uutena keskeisenä tehtävänä tulee olla tulevaisuuden tekeminen. Pedagogiikan hallitseminen ei enää riitä, vaan opettajat tarvitsevat sen lisäksi vahvaa tulevaisuusorientaatiota. (Alava ym. 2012, 39.)

Ammatillisen opettajan toimintaympäristöä muuttavat elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen ja osaamisen tiedostaminen ja ymmärtäminen sekä työpaikalla tapahtuvan koulutuksen merkityksen kasvaminen (Paaso 2015, 58). Opettajan asiantuntijuus nähdään sekä jatkuvana tiedon hankintana ja käsittelynä, että jatkuvana ongelmien ratkaisutaitona. Teorian ja käytännön yhdistäminen, verkottuminen ja yhteistyön tekeminen niin oppilaitoksen sisäisissä kuin ulkoisissakin verkostoissa, ovat johtaneet uuden tiedon tuottamiseen. (Paaso 2015, 59.) Ammatillisen opettajan osaamisia tarkastellaan kompetensseina ja taitoina, yleisten taitojen ja ammattitaitojen suhteena, asiantuntijuuden sekä innovaation näkökulmasta. (Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyyssölä 2013, 209-210.) Myös Paaso (2012) tunnistaa ammatillisen opettajan kehittämistarpeisiin sisältyvän sekä ammatillisen osaamisen, pedagogisen osaamisen, työyhteisöosaamisen, koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaamisen että persoonallisuuden kehittämiseen liittyviä tarpeita (Paaso 2012, 53). Vertanen (2002) taas lisää tulevaisuuden ammatillisen opettajuuden osa-alueisiin

opettajan ammatillisen ja pedagogisen moniosaamisen, erityisopettajan ja ohjaajan ominaisuudet, oman työn organisointikyvyn sekä ajan hallinnan, tehtävien johtamisen, yrittäjähenkisyyden ja ulospäinsuuntautuneisuuden (Vertanen 2002, 229).

Ammatillisen opettajuuden muutos edellyttää koulutusorganisaatioilta jatkuvaa uudistumista ja uuden oppimista. Nykypäivän professionaalinen ja oppiva yhteisö pyrkii saavuttamaan yhteisen, kaikkia oppijoita kunnioittavan toimintakulttuurin, johon yksin tekemisen malli sopii huonosti. Tieto ei voi olla enää yksittäisten yksilöiden hallussa, sillä jälkimoderni nykykoulu on fragmentoitunut ja joutuu jatkuvasti tunnustelemaan uusia opetusmenetelmiä ja strategioita. Tämän toteutuminen edellyttää työyhteisöltä jaettua asiantuntijuutta, jolloin työn todellisuus elää vahvemmin verkostoissa ja jaetussa johtajuudessa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28-30; Pokka 2014, 142-143.)

Kehittämisessä tavoitteena on uudistaa oppilaitoksia entistäkin paremmaksi ja ratkaisuja etsitään usein liikkeenjohdon malleista, kuten oppivan organisaation ideasta (ks. Senge 1990a, 1994; Fullan 2001). Peter Senge'n teos *The Fifth Discipline* (1990a) sai aikaan murroksen, jossa johtamisen käsite sidottiin koulun sisäisen kehittämisen toimintamalliksi. Senge (1990a) avasi organisaatioiden systeemiteoriaa ja oppivan organisaation käsitettä myös muille kuin organisaatioteorian perustasta ammentaville tutkijoille, muun muassa juuri kasvatustieteilijöille, ja on tarkastellut paljon koulua oppivana organisaationa. Sengen teorian lähtökohtana on, että organisaatiot oppivat vain jäsentensä kautta. Organisaation oppiminen edellyttää myös tiettyjen peruspilareiden olemassaoloa, jotta oppimista voi tapahtua. Sengen'n oppivan organisaation teoriaa tullaan kuvaamaan enemmän tutkimuksen kappaleessa *Koulu oppivana organisaationa*. (af Ursin 2012, 86-87; Fullan 1994; Senge 1990a.)

2.2 Muutoksen haasteisiin vastaaminen

Työelämän ja oppimisen muutosten paine konkretisoituu ammatillisen opettajan ja opettajuuden ympärille. Ammattikoulutuksen opettajien osaamistarpeisiin liittyvää ennakointitietoa tuotetaan kansainvälisellä ja EU-tasolla, valtakunnallisella ja alueellisella tasolla sekä erityyppisissä organisaatioissa. (Paaso 2015, 56.) Ammatillisen opettajan osaamispolun kehittymistä Suomen muuttuvassa toimintaympäristössä ovat tutkineet muun muassa Nissilä (2006), Paaso (2010), Paaso

& Korento (2010) ja Mahlamäki ym. (2013). Paason (2010) tutkimuksen mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa ei tällä hetkellä ole selkeästi määritelty opettajien ydinosaamista eikä huomioitu työelämän tarpeiden ja oppimiskäsitysten sekä opetuskulttuurin muutosten vaatimuksia. Ammatillisen opettajan työnkuva on kuitenkin muuttunut ja muuttuu edelleen. Opettaja- ja oppilaitoskeskeinen ajattelu ja toiminta on väistymässä ja yhteydet työelämään tiivistymässä. Tulevaisuudessa voidaan puhua ammatillisen opettajan tehtävästä, joka on dynaaminen, verkostoissa toimiva, vuorovaikutteinen, joustava ja kehittyvä. Työskentely verkostoissa ja verkostojen rajapinnoilla edellyttää ammatillisilta opettajilta uutta ajattelua ja verkosto-osaajaksi oppimista erilaisissa yhteisöissä. Tulevaisuuden ammatillinen opettaja on ammattialan vastuullinen kehittäjä, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä työyhteisöllinen osaaja. (Paaso 2015, 59; Paaso 2010; Nissilä 2006.)

2000-luvun jatkuva muutos työelämässä ja osaamisen kehittäminen luovat alati muuttuvia työympäristöjä, jossa sekä asiat että ihmiset joutuvat hakemaan paikkaansa. Tietovirtojen vapautuminen, työmaailman intensiivinen verkottuminen, sekä työprosessien suhteellinen itsenäistyminen viralliseen johtoon ja sen harjoittamaan kontrolliin nähden ovat kaikki vaikuttaneet siihen, että työntekijätason toimijoilta vaaditaan yhä enemmän kykyä myös johtajaroolien ottamiseen. Pedagogista johtajuutta tarvitaan kaikissa ammatti- ja työrooleissa, joissa yksilön on kyettävä avaamaan kokonaisuutta muille toimijoille, edistettävä yhteisten tulkintojen tekemistä, tiedon jakamista ja vastaanottamista sekä yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Työyhteisössä on tarpeen käydä keskusteluja, joissa on mahdollista paikantaa omaa asemaansa suhteessa oman työn kontekstiin ja isompaan kuvaan sekä rakentaa työhön oppimistilaa. (af Ursin 2012, 99; Onnismaa & Kiander 2012, 32; Taipale 2007, 337.)

Ammatillinen opettaja voi vastata työelämän, oppimisen ja opettajuuden muutokseen aktiivisella kehittymistä, oppimista ja kehittämistä tavoittelevalla toiminnalla, opettajan pedagogisella johtajuudella. Opettajan pedagoginen johtajuus (teacher leadership) on sateenvarjokäsite opettajuudelle, jossa aktiivisesti kehitetään omaa osaamista, tehdään yhteistyötä ja kehitetään organisaatiota. (Taylor, Goeke, Klein, Onore & Geist 2011, 921.)

Opettajan pedagoginen johtajuus ei ole tutkittavana ilmiönä uusi, mutta se herättää kaiken aikaa enemmän ja enemmän kiinnostusta (Muijs & Harris 2007, 111). Opettajan pedagogisen johtajuuden tutkimusta on lähestytty monesta eri näkökulmasta. Muijs & Harris (2006, 2007) sekä Taylor ym. (2011) ovat tutkineet opettajan pedagogisen johtajuuden vaikutuksia koulun kehittämiseen ja

uudistamiseen. Muijs'n & Harris'n (2006, 2007) tutkimuksen kohteena taas ovat olleet opettajan pedagogista johtajuutta tukevat ja edistävät organisaation sisäiset tekijät. Hulpian ja Devosin (2010) tutkimus on keskittynyt siihen, miten opettajalle jaettu pedagoginen johtajuus edistää opettajan tehokkuutta ja suoritusta. Leithwood ja Mascall (2008) taas ovat lähestyneet opettajan pedagogisen johtajuuden vaikutuksia suhteessa opiskelijan saavutuksiin.

Opettajan pedagogisen johtajuuden tutkimus keskittyy anglosaksiselle koulualueelle, kuten USA:han, Kanadaan, Iso Britanniaan ja Uuteen Seelantiin (ks. mm. Muijs & Harris 2006, 2007; Ross, Adams, Bondy, Dana, Dodman & Swain 2011). Liljenberg (2016) on tutkinut aihetta myös ruotsalaisessa koulukontekstissa. Mujisin ja Harrisin (2006) mukaan laadukas empiirinen tutkimus kuitenkin puuttuu edelleen. Opettajan pedagogisen johtajuuden kansainvälinen tutkimus keskittyy peruskouluihin, eikä ammatillisen koulutuksen näkökulmaa ole tuotu esille.

Suomalaisessa koulukontekstissa pedagogisen johtajuuden tutkimus keskittyy rehtorin toimintaan (ks. Mäkelä 2007). Muun kuin hierarkkisesti ylimmän johdon toimintana pedagogista johtajuutta on tutkittu varhaiskasvatuksen kentällä (ks. Fonsén 2014). Opettajan pedagogista johtajuutta koskeva tutkimus Suomessa on sen sijaan olematonta ja etenkin ammatillisen koulutuksen näkemys puuttuu.

Tämä tutkimus täydentää olemassa olevaa tutkimusta tarkastelemalla opettajan pedagogisen johtajuuden ilmiötä suomalaisessa koulukontekstissa sekä tuomalla opettajan pedagogisen johtajuuden tarkasteltavaksi ammatilliseen koulutukseen.

2.3 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni kohdeilmiö on ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuus. Ilmiötä tarkastellaan sekä opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksien että oppivan yhteisön rakentamisen näkökulmasta. Opettajan pedagoginen johtajuus rinnastetaan tutkimuksen kohdeorganisaation peda-opettajina toimineiden ammatillisten lehtoreiden toimintaan osaamisperusteisuuden varmentajina ja muutoksen tukijoina.

Selvitän tässä tutkimuksessa ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksiä. Kuvaamalla ja analysoimalla peda-opettajien kokemuksia pyritään saamaan tietoa siitä, millaisia

edellytyksiä toimijuuteen liittyy. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksia työyhteisön oppimisen rakentamisessa.

Tutkimuksella pyrin lisäämään ymmärrystä siitä, miten peda-opettajan roolia voi hyödyntää organisaation kehittämisessä. Lisäksi pyrin saamaan selville, mitä oppivan yhteisön rakentaminen ammatillisen opettajan pedagogiselta johtajuudelta edellyttää. Tutkimuksen tuloksia pyritään hyödyntämään kohdeorganisaation strategisten pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa: miten opetushenkilöstö saa pedagogista tukea työhönsä arjessa, miten henkilöstön pedagogista osaamista vahvistetaan sekä miten pedagogisen kehittämisen toimintaa voidaan toteuttaa suunnitelmallisesti ulkoisissa ja sisäisissä verkostoissa.

Tutkimuksen teoreettinen kirjallisuuskatsaus keskittyy opettajan pedagogisen johtajuuden kuvaamiseen muuttuvassa ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä. Tutkimuksen aihetta lähestytään niin pedagogisen johtajuuden käsitettä avaamalla kuin tarkastelemalla tämän päivän koulutusorganisaation toimintaa laajennetun ja jaetun (pedagogisen) johtajuuden näkökulmasta. Koulutusorganisaation kehittymistä tarkastellaan oppivan organisaation kontekstissa. Tässä työssä muut johtamisen teoriat laajennettua ja jaettua johtajuutta lukuun ottamatta rajataan tutkimuksen ulkopuolelle. Koska tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan opettajan pedagogisen johtajuuden käsitettä henkilöstöä kasvattavana ja kehittävänä yhteistyöprosessina, myös rehtorin johtamiseen liittyvien tehtävien kehittyminen jää tarkastelun ulkopuolelle.

Vaikka tutkimus keskittyy ammatilliseen koulutukseen, teoreettinen kirjallisuuskatsaus keskustelee paljon peruskouluun keskittyvän tutkimuksen kanssa. Syynä tähän näkökulmaan on opettajan pedagogista johtajuutta koskevan ammatilliseen koulutukseen keskittyvän tutkimuksen vähäisyys. (ks. esim. Muijs & Harris 2006, 2007; Liljenberg 2016.)

Johtajuuden ilmiötä, kuten myös pedagogista johtajuutta, voidaan tarkastella johtajan, johtajuuden sekä johtamisen näkökulmasta. Koulutusorganisaation johtamisen tutkimuksessa on havaittavissa kaksi erilaista lähestymistapaa. Johtaminen nähdään joko rehtorin asemaan kytkeytyvänä tai johtajuus nähdään yhteiseksi kollektiiviseksi tehtäväksi, joka koskettaa koko opettajakuntaa. (Rajakaltio 2011, 82.) Johtajan ja johtamisen näkökulmasta kyse olisi esimerkiksi esimiestyöhön liittyvää tarkastelua. Tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta mielekkäänpää on tarkastella yhteisöllistä johtajuutta jaettuna johtajuutena, jossa johtaminen ei nähdä yhteen henkilöön rajautuvana tehtävänä, vaan eri tasoille hajautettuna prosessina (Spillane ja Diamond 2007, 148-

152). Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan pedagogista johtajuutta peda-opettajan toimintana. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole tarkastella pedagogista johtajuutta esimiestyönä, vaan ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden toimijuuteen ja toimintaedellytyksiin liittyvinä kokemuksina ja näkemyksinä oppivan työyhteisön rakentamiseen. Esimiestyöllä voidaan olettaa olevan suoria vaikutuksia ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen, mutta se ei lähtökohtaisesti ole tutkimukseni kohteena. Jotta opettajan pedagogista johtajuutta voidaan saada aikaan, tarvitaan kuitenkin riittävää teoreettista tuntemusta lisäksi koulutusorganisaatioiden valtarakenteista sekä oppimiseen liittyvistä edellytyksistä.

Tutkimuksen teoreettisessa kirjallisuuskatsauksessa oppilaitoksen kehittämiseen haetaan mallia oppivan organisaation ideoista. Tällä pyritään kuvaamaan koulua kehittyvänä organisaationa ja oppimista tukevana työyhteisönä. Oppivan organisaation ajatus perustuu näkemykseen oppivasta yhteisöstä, jonka mukaan kehittäminen voi tapahtua yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja sille luoduissa tiloissa (Rajakaltio 2011, 98). Tutkimuksen kannalta ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista esitellä useita oppivan organisaation teoreettisia malleja, vaan keskittyä yleisemmin oppivan organisaation ideaan. Tutkimuksessa tutustutaan tarkemmin ainoastaan Peter Sengen (1990a, 1990b) paljon koulujen tutkimuksessa käytettyyn oppivan organisaation malliin.

Laaja ja jaettu pedagoginen johtajuus sekä oppivan organisaation oppiva yhteisö tavoittelevat tässä tutkimuksessa samaa lopputulemaa, tilaa, jossa opettaja ja koulutuksen järjestäjä pystyvät yhdessä vastaamaan muuttuvan toimintaympäristön haasteisiin entistä paremmin.

Tutkimuksen kohdeorganisaationa on Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia ja nuorten ammatillinen peruskoulutus. Olen työskennellyt Omniassa pian kymmenen vuoden ajan ja työn kehittämisen näkökulmasta oli luontevaa valita tutkimuskohteeksi itse edustamani organisaatio. Tutkimuksen tekemisen aikana koulutuksen järjestäjä koki suuren organisaatiomuutoksen, kun uusi oppilaitos Omnia Koulutus aloitti toimintansa 1.1.2017. Uusi oppilaitos muodostettiin aiemmin erillisinä toimineista Omnian kuudesta yksiköstä, jotka olivat Omnian ammattiopisto, Omnian aikuisopisto, Espoon työväenopisto, Espoon aikuislukio, Omnian oppisopimustoimisto ja Omnian nuorten työpajat. Organisaatiomuutoksen johdosta erilliset oppilaitokset lakkautettiin, mutta niiden toiminta jatkuu ja kehittyy uudessa Omnia Koulutus -oppilaitoksessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2016 vanhan organisaation yksiköstä Omnian Ammattiopisto. Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin organisaatiomuutoksen jälkeen.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa uuden oppilaitoksen, Omnia Koulutuksen, hyödynnettäväksi ja siksi käytän tulosten yhteydessä tutkimuskohteena muutoksen jälkeistä oppilaitosta (Omnia Koulutus, 1.1.2017 alkaen).

Aineiston keruun aikana Omnian ammattiopiston toimintoja johti rehtori ja kaksi apulaisrehtoria. Ammatillisten, yhteisten ja valmentavien opintojen operationaalisesta johtamisesta ja vastuualueensa opettajien esimiehisydestä vastasivat 15 koulutuspäällikköä. Omnia Koulutuksessa ammatillisen oppimisen toimiala sisältää sekä ammatillisen peruskoulutuksen että ammatillisen aikuiskoulutuksen (aiemmin yksiköt olivat nimeltään Omnian ammattiopisto ja Omnian aikuisopisto). Ammatillisesta oppimisesta vastaa rehtori yhdessä kolmen toimialarehtorin kanssa. Ammatillisten opettajien esimiehinä toimii 16 ammatillista koulutuspäällikköä. Valmentava koulutus siirtyi uudessa organisaatiossa Tutkintoja edeltävän oppimisen toimialalle ja yhteiset tutkinnon osat Vapaan sivistystyön ja yleissivistävän oppimisen toimialalle.

Aineisto kerättiin touko-kesäkuussa 2016 Omnian ammattiopistosta haastattelemalla ammatillisia peda-opettajia. Peda-opettajat ovat ammattiopiston monialainen 12 ammatillisesta opettajasta koostuva ryhmä, joka koottiin syksyllä 2015 kunkin koulutuspäällikön vastuualueelta. Peda-opettajien tehtävänä oli osallistua muutosagentteina oman osastonsa pedagogiseen kehittämisen ja osaamisperusteisuuden varmentamisen lisäksi kahden pedagogisen kehittämishankkeen toimintaan. Peda-opettajat työskentelivät vuonna 2016 Opetushallituksen rahoittamissa Aito2¹ ja CoCos2 – hankkeissa. Peda-opettajatoiminta ei päättynyt hankkeiden loputtua vuoden 2016 lopussa, vaan säännölliset organisaation sisäiset tapaamiset ja osastoa kehittävä toiminta on jatkunut edelleen. Organisaation uudistusten edessä toimintamalli hakee jatkuvuutta, vaikuttavuutta ja uutta muotoa pystyäkseen palvelemaan koko organisaatiota.

Keräsin kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston teemahaastatteluin. Haastatteluja tehtiin yhteensä kymmenen kappaletta. Haastattelut olivat kestoaltaan lyhimmillään 20 minuutin ja pisimmillään tunnin mittaisia. Kaikki haastattelut litteroitiin. Aineistolähtöinen analyysi toteutettiin tekstinjäsennostekniikan avulla.

-
- 1) Aito2 – aidosti reformiin oli Opetushallituksen rahoittama hanke, jossa yhtenäistettiin metropolialueen eri oppilaitosten osaamisperusteista ammatillista koulutusta vertaisoppimisen ja keskustelun kautta. Oppilaitosten kehittäjäopettajat mallinsivat osaamisperusteisuuteen liittyviä teemoja, kuten yksilöllisiä opintopolkuja, jaettua opettajuutta ja opetuksen yhteissuunnittelua.
 - 2) CoCos-hanke oli Opetushallituksen rahoittama hanke, jossa kehitettiin osaamisperusteista coaching-toimintamallia. Mallin avulla tuettiin osaamisperusteisuuden, yksilöllisyyden ja joustavuuden edistämistä uusien tutkinnon perusteiden toimeenpanossa. Coachaus-konseptissa tuettiin oppimisen ja opetuksen toimintakulttuurin muutosta.

3 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Tässä luvussa määritellään pedagogisen johtajuuden käsitettä eri toimijoiden näkökulmasta. Teoreettisen viitekehyksen painotus on opettajan pedagogisen johtajuuden lisäksi jaetussa pedagogisessa johtajuudessa, sen edellytyksissä sekä oppivan organisaation ja työyhteisön tarkastelussa.

3.1 Pedagoginen johtajuus koulutusorganisaatiossa

3.1.1 Pedagogisen johtajuuden määrittelyä

Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus ovat tällä hetkellä melko vakiintuneita käsitteitä suomalaisessa keskustelussa ilman, että on selvää mitä niillä kulloinkin tarkoitetaan. Käsitteiden epämääräisyys johtuu muun muassa eri käyttäjien niihin liittämistä erilaisista merkityksistä. Mustosen (2003) mukaan pedagoginen johtaminen on kapeimmillaan opetustavoitteiden ja opetussuunnitelman toteuttamista ja kehittämistä. Laajimmillaan se on koulun perusteellista muuttamista ja kehittämistä sekä vaikuttaa koulun kaikkien jäsenten, oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan kasvatukseen ja kehittämiseen. (Mustonen 2003, 61.) Korhonen, Nevgi ja Stenlund (2011) näkevät pedagogisen johtamisen kannustamisena yhdessä tapahtuvaan uuden luomiseen ja kehittymiseen sekä vastuun jakamiseen (Korhonen ym. 2011, 148). af Ursin (2012) taas nostaa esiin pedagogisen johtajuuden käsitteessä kaksi tulkinnallista traditiota. Ensimmäinen traditio kuvaa pedagogista johtamista ja johtajuutta opetusorganisaatiossa ja toinen pedagogista johtamista ja johtajuutta henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina. Tutkimus sisältää molempien traditioiden keskeisimpiä ajatuksia ja teorioita, jotka johdattelevat työ- ja koulutusorganisaatioiden nykyisten haasteiden äärelle ja siihen kontekstiin, jossa pedagoginen johtaminen tänään ilmentyy.

Pedagogisen johtamisen uusimmissa määrittelyissä painotetaan johtamisen ja johtajuuden osallistavaa, jaettavaa, voimaannuttavaa ja ryhmäprosessiluonnetta. (af Ursin 2012, 79-98). Pedagogisen johtamisen käsite näyttäisi olevan ruotsalais-suomalaista alkuperää, sillä angloamerikkalaisessa keskustelussa ei juurikaan käytetä sen englanninkielistä vastinetta pedagogic/-al leadership. Englanninkielisiä vastineita ovat lähinnä instructor, educational leadership tai educative leadership. (af Ursin 2012, 96.) Koulutusorganisaation johtamisesta käytetään sen erityisyyttä tähdentävää käsitettä educational leadership (ks. esim. Hargreaves, Halász & Pont 2007), jolle ei ole olemassa hyvää suomenkielistä käännöstä. Eri kielisten käsitteiden vertailtavuus on hankalaa etenkin, kun eri maiden kontekstit ja oppilaitosjohtamisen käsitteet ja paradigmatt poikkeavat merkittävästi toisistaan. (Alava ym. 2012, 31.) Opettajan pedagogiseen johtajuuteen kohdistuvasta toiminnasta käytetään käsitettä teacher leadership (Taylor ym. 2011, 921). Pedagogisen johtamisen käsite kehittyi yleissivistävän koulun puolella, mutta levisi vähitellen ammatilliseen opetukseen. 2000-luvun alkupuolella käsitettä käytettiin jo kaikilla kouluasteilla. (af Ursin 2012, 87-88.) Tuorein tutkimus osoittaa, että pedagogisella johtamisella on tällä hetkellä melko vakiintunut sisältö, ja sitä koetaan voitavan käyttää käsitettä enempiä pohtimatta. (af Ursin 2012, 88.)

Pedagoginen johtaminen esiintyy suomenkielisessä kirjallisuudessa ensimmäisen kerran vuonna 1976. Teoksessa Koulun pedagoginen johtaminen (Käytännön kouluhallintoa 9/1976) rehtorin toimenkuvaan liitetään puhtaan hallinnollisen tehtävän lisäksi opetukseen ja oppimiseen liittyvä vastuu, ja että rehtorin koulunjohtollisilla ratkaisulla on oppilaisiin kohdistuvaa pedagogista vaikutusta. Johtaminen vaikuttaa kouluorganisaation perustehtävään käynnistäen tapahtumasarjan, joka vaikuttaa organisaation jäsenten niihin toimiin, joilla on merkitystä organisaation päämäärän saavuttamisen kannalta. Rehtori on tyypillinen asiantuntijajohtaja, ja tämä piirre on keskeistä pedagogisessa johtamisessa. (af Ursin 2012, 81-82.) Angloamerikkalaisessa keskustelussa pohditaan samoja teemoja jo aikaisemmin, 1960-luvulla, jolloin huomio koulujen kehittämisessä alkaa kiinnittyä oppimisen ja opettamisen pohtimisen lisäksi myös koulujen ja oppilaitosten johtamiseen. Koulu aletaan ymmärtää johdettavana organisaationa. (af Ursin 2012, 83.)

Kauko Hämäläisen teosta Koulun johtaja ja koulun kehittäminen (1986, teoksessa af Ursin 2012, 83.) pidetään vuoden 1976 ajatusten jatko-osana. Hämäläisen pääpaino on inhimillisten voimavarojen ja pedagogisen toiminnan kehittämisessä, siinä miten koulun johtaja voi kannustaa ja tukea henkilökuntaansa saavuttamaan koululle asetetut tavoitteet entistä paremmin. Teoreettisesti Hämäläinen hakee pohjaa tavoitejohtamisesta ja organisaation kehittämisestä. (af Ursin 2012, 83.)

Siv Theirin (1994) tie pedagogisen johtamisen käsitteeseen kulkee oppivaa organisaatiota koskevan tutkimuksen kautta. Their ei sido kasvattavan johtajuuden tai pedagogisen johtamisen käsitettä ainoastaan opetusorganisaatioihin, vaan laajentaa näkemystä ja katsoo niiden soveltuvan yleisesti kaikkiin organisaatioihin. (Their 1994, 10, 42; af Ursin 2012, 92.) Myös Taipale (2007) laajentaa pedagogisen johtajuuden tulkintaa johtamisen ja kasvatustieteiden teorioita yhdistelemällä. Taipaleen (2007) mukaan pedagogisessa johtajuudessa on kysymys sosiaalisesta prosessista, jossa esimies ja/tai asiantuntija vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa. Verkoston johtajan ja esimiehen pedagoginen johtaminen on käsitteellisesti eri asia kuin pedagogisen toiminnan johtaminen. (Taipale 2007, 331.)

Pedagoginen johtajuus on käsitteellisesti tieteenalojen välisen poikkitieteellisen tutkimuksen tuloksena rakentunut käsite, joka tuo työelämään uusia työvälineitä ammatillisen kehittämisen pohjaksi (Taipale 2007, 331). Se on yleisesti rehtorin johtamistehtävälle hyväksytty tehtävä ja tavoite, jonka tarkastelukulma on muuttunut. Pedagogista johtajuutta ei tarkastellakaan enää ainoastaan rehtorin tehtävänä, vaan jaettuna ilmiönä, jolloin samat elementit ja periaatteet ovat löydettävissä koulujärjestelmän kaikilta tasoilta. Ainoastaan tason vaihtumisen mukanaan tuoma pedagogisen johtajan vastuualueen muuttuminen vaikuttaa pedagogisen johtajuuden tarkastelun johtopäätöksiin. (Juusenaho 2004, 66; Alava ym. 2012, 35.)

Jaettu johtajuus on ristiriitojen ja moniäänisyyden tunnustamista, läsnäoloa, vallan ja vastuun todellista jakamista sekä ehdoton edellytys laajan pedagogisen johtamisen onnistumiselle. Jaettu johtajuus luo osallisuutta ja omistajuutta sekä niiden kautta yhteisöllisyyttä ja mahdollistaa organisaation koko potentiaalin käytön. Laajassa pedagogisessa johtamisessa jaettu johtaminen kohdistuu koko organisaation osaamisen ja oppimisen johtamiseen ja johtamisen vuorovaikutussuhteiden keskeiseksi toimintatavaksi muodostuu dialogisuuden ja mentoroinnin mahdollistama kumppanuus, jossa jokainen organisaation jäsen on oppija. Organisaatiosta tulee oppijoiden yhteisö. (Alava ym. 2012, 37; Onnismäe ym. 2012, 45.)

Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen (2011, 2012) ovat tutkineet jaetun pedagogisen johtajuuden käsitettä suomalaisessa koulukontekstissa. Jaettu pedagoginen johtajuus kuvaa samaan aikaan sekä jakamista että pedagogista johtajuutta ammatillisen oppivan yhteisön sisäisenä ominaisuutena ja tilana. Jaettua pedagogista johtajuutta määritellessään Jäppinen ym. (2011) avaa sekä jaetun, pedagogisen että johtajuuden käsitteitä. (Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen 2011, 2012.)

Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa johtajuus ei Jäppisen (2011) mukaan ole synonyymi johtamiselle. Johtajuus ei ole virkanimike, asema, arvo, yksilön kyky eikä se tarkoita toimintaa eli johtamista. Johtajuus on organisaation yhteinen sisäinen tila, kompleksinen systeemi, jossa osat vaikuttavat sekä toisiinsa että siihen kokonaisuuteen, minkä ne yhdessä muodostavat. Johtajuus kohdistuu tämän tilan koordinoimiseen ja hallintaan. Johtajuus ei ole staattista, vaan liikkuu, joustaa ja muuntuu toimijoiden ja olosuhteiden mukaan. Jaetun johtajuuden pedagogiikka tapahtuu yhteisöissä joissa halutaan oppia jotakin. Oppiminen on kasvua ja motivoitunutta päämäärätietoista toimintaa hankkia asioita, joita sekä yksilö että yksilöistä koostuva joukko tarvitsevat, jotta ne voivat kehittää toimintaansa. Pedagoginen kehittäminen sisältää tässä myös jatkuvan prosessin elementit. (Jäppinen ym. 2011, 201-202.)

Johtajuutta voidaan siis joko jakaa tai olla jakamatta. Jakaminen koskee esimerkiksi yhteisiä tavoitteita, pyrkimyksiä, käytänteitä ja sisältöjä samalla, kun yhteisö tukee oppijoidensa oppimisprosesseja. Jakaminen on parhaimmillaan synergisen toiminnan painottamista. Jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa koulutusorganisaation yhteisenä jakamaa suunnitelmallista ja vastuullista toimintaa, tämän toiminnan luonnetta ja sisältöjä sekä tätä kautta koko yhteisön jatkuvasti muuttuvia ominaisuuksia. Pedagogista johtajuutta eli yhteisön tilaa jakamalla jaetaan myös monia sen osa-alueita, kuten valtaa. (Jäppinen ym. 2011, 201-203.) Koulun kehittämisprosessit eivät toteudu perinteisellä hallinnollisella tai management-tyyppisellä johtajuudella, vaan edellyttävät jaettua johtajuutta. Jaettu johtajuus on jo laajalti hyväksytty nykypäivän johtajuuden lähestymistapa, mutta sen käytännön toteuttamisessa on vielä paljon tehtävää. (Alava ym. 2012, 37.)

3.2 Opettajan pedagoginen johtajuus

3.2.1 Opettajan pedagogisen johtajuuden määrittelyä

Suomessa ammatillisen opettajan ammatti on kehittynyt koulumaisen ammattikasvatuksen yhteydessä, ja ominaista sille on ollut opettajakeskeinen toiminta sekä etäisyys työ- ja yritys-elämästä. Opettaja on ollut vahva auktoriteetti sekä ammatillisuuden edustaja ja opettajan ammatillisuuden on katsottu perustuvan autonomiaan. (Paaso 2012, 47.) Ammatillinen opettaja on

avainhenkilö perusopetuksen jälkeisen ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa, jolta vaaditaan oman ammatillisen koulutuksen, työkokemuksen ja opettajankoulutuksen lisäksi myös substanssialan työn ja työelämän todellisuuden hallintaa (Helakorpi 2010, 101). Suomalainen korkeatasoinen opettajankoulutus ja opettajan autonomia tuovat opettajalle myös valtaa. Rehtorin ja opettajien välistä suhdetta voi luonnehtia kollegiaaliseksi, mutta silti monimutkaiseksi. Epämuodollinen ja jakautunut valta liikkuu opettajien ja yhteisön keskuudessa implisiittisesti tiedettynä ja tiedostettuna. Vallan jakaminen on jaettua pedagogista johtajuutta. (Rajakaltio 2011, 80; Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen 2011, 206.) Opettajan työ ei kuitenkaan ole jäänyt laajemman yhteiskunnallisen muutoksen ulkopuolelle, vaan opettajan työhönkin kohdistuu monenlaisia odotuksia ja paineita niin yhteiskunnan, kansalaisten, talouselämän kuin median taholta (Rajakaltio 2011, 84-85).

Opettajan pedagogisella johtajuudella ei ole virallisesti tunnustettua roolia tai paikkaa koulussa, ja siksi opettajan pedagogisen johtajuuden määrittelyt ovat usein moniselitteisiä (Taylor ym. 2011, 921). Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään yleisesti käsitettä *teacher leadership*. Sen määrittelystä on useita erilaisia versioita, vaikkakin yhteistä näille on käsitys rehtorin jakaman vallan toteuttajista. Rehtori voi jakaa valtaa joko koulun operationaalisessa johtamisessa tai pedagogisessa johtamisessa. (Liljenberg 2016, 21; Muijs & Harris 2007, 112.)

Opettajan pedagogisen johtajuuden määrittelyihin yhdistyy sekä formaalin johtamisen ja pedagogisen johtamisen vastuita että informaalin johtamisen keinoja, kuten valmentamista ja vertaismentorointia. Opettajan pedagoginen johtajuus on yhteisöllisesti käsitetty käyttäytymisenä ja käytänteinä, joka on keskitettyä ja toteutuu yksilöistä muodostuvissa verkostoissa. (Muijs & Harris 2006, 962-963.) Taylorin ym. (2011) mukaan opettajan pedagoginen johtajuus on sateenvarjokäsite opettajuudelle, jossa aktiivisesti kehitetään omaa osaamista, tehdään yhteistyötä ja kehitetään organisaatiota. Uusimmissa organisaatioteorioissa tunnustetaan vahvasti oppimisen edellytyksenä johtajuuden jakaminen useille yksilöille harvojen valtaa pitävien johtajien sijaan. (Taylor ym. 2011, 921.)

York-Barr ja Duke (2004) määrittelevät opettajan pedagogisen johtajuuden prosessiksi, jossa opettaja, joko yksin tai ryhmässä, vaikuttaa kollegoihin, rehtoriin ja muihin kouluyhteisön jäseniin opetukseen tai oppimiseen liittyvien käytänteiden kehittämiseksi niin, että oppijan asettamat tavoitteet ja osaaminen saavutetaan entistä paremmin. Opettajan pedagoginen johtajuus on rakennettu suoran vallan ja auktoriteetin sijaan vaikuttamisen ja vuorovaikutuksen

mahdollisuuksille (York-Barr & Duke 2004, 287-288). Opettajan pedagoginen johtajuus on kuitenkin vahvasti riippuvainen hallinnollisesta johtamisesta, sillä se luo ja mahdollistaa sen toiminnan edellytykset. Vallan arvot tulee kuitenkin olla yhteistyöhön pohjautuvassa, ei-hierarkisissa malleissa. (Taylor ym. 2011, 921.)

Opettajan pedagoginen johtajuus kiinnostaa tällä hetkellä enemmän ja enemmän sekä ammatillisten toimijoiden että tutkijoiden keskuudessa (Muijs & Harris 2007, 111). Opettajan pedagoginen johtajuus tunnustetaan koulun kehittämiseen ja uudistumiseen yhä kasvavassa määrin vaikuttavana keinona. Opettajan pedagogisesta johtajuutta ehdotetaan potentiaalisena ratkaisuna koulun kehittymisen lisäksi myös opiskelijoiden saavutuksiin, opettajien oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. (Taylor ym. 2011, 920.) Näyttää opettajan pedagogisen johtajuuden tehokkuudesta ja toimivuudesta saada aikaan koulun muutosta löytyy kansainvälisestä tutkimuksesta. Opettajan pedagogista johtajuutta koskeva tutkimus Suomessa on sen sijaan olematonta. Ruotsalaisessa koulukulttuurissa sillä sen sijaan on juuret jo 1980-luvulla. Ruotsin kehitys on pohjautunut ensin rehtoreiden mahdollisuuteen jakaa pedagogista johtajuutta sekä rehtoreiden operatiivisen johtamisen merkittävään lisääntymiseen, joihin on haettu ratkaisua opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Tästä lähtien opettajatiimit ovat muodostuneet pedagogisen kehittämisen keskeisimmiksi toimijoiksi useimmissa ruotsalaisissa kouluissa. (Liljenberg 2016, 21-22.)

Opettajan pedagogista johtajuutta koskeva tutkimus keskittyy usein johtamiseen sen sijaan että tarkasteltaisiin jaetun johtamisen vaihtoehtoisia malleja opettajan ammatillisena kasvuna ja kehityksenä. Tutkimus on rajautunut koskemaan pääsääntöisesti Yhdysvaltoja, Kanadaa ja Australiaa, joissa on myös näyttöä jaetun pedagogisen johtajuuden kehittymisestä ja jalkautumisesta, mutta myös ruotsalaisesta koulukulttuurissa on juuria opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Opettajan pedagogisen johtajuuden hyödyistä suhteessa koulun kehittymiseen on olemassa jonkin verran tutkittua näyttöä, mutta Muijsin ja Harrisin (2006) mukaan laadukas empiirinen tutkimus puuttuu edelleen. (Muijs & Harris 2006, 961-963; Liljenbert 2016, 21.)

Pedagogista johtajuutta toteuttavat opettajat voimaannuttavat, muuttavat ja luovat vahvoja ammatillisen oppimisen yhteisöjä. (Taylor ym. 2011, 920). Esimerkiksi Hulpian ja Devosin (2010) mukaan opettajalle jaettu pedagoginen johtajuus edistää opettajan tehokkuutta ja suoritusta. Leithwoodin ja Mascallin (2008) tutkimuksessa on näyttöä opettajan pedagogisen johtajuuden vaikutuksista opettajan parempaan työmotivaatioon sekä opiskelijan saavutuksiin. Muijs & Harris (2007) ovat puolestaan tutkineet organisaatioiden edellytyksiä opettajan pedagogisen johtajuuden

onnistumisessa. He nostavat esiin huolellisesti organisoidun ja tarkoituksellisen prosessin. Opettajan pedagoginen johtajuus tulee tuoda organisaatioon osana strategisesti muuttuvia rakenteita ja kulttuuria. Luottamuksen ja yhteistoiminnan kulttuuri on ensisijaisen tärkeää opettajan pedagogisen johtajuuden kehittymiselle. (Muijs & Harris 2007, 111, 129.)

3.2.2 Opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksiä

Sekä koulun operationaalinen että pedagoginen johtaminen rehtorin tehtävänä on lisännyt merkittävästi rehtoreiden työtaakkaa. Opettajille jaettu pedagoginen johtajuus on nostettu usein ratkaisuksi tehtävien tasaamiseksi. Johtamisen luonne ja tarkoitus on silloin kyvyssä työskennellä yhteisöllisesti ja yhdessä uutta tietoa ja merkityksiä luoden. (Liljenberg 2016, 22; Karikoski 2009, 263; Lambert 1998, 5.) Myös Muijs & Harris (2007) näkevät opettajan pedagogisen johtajuuden koulun sisäisenä kollektiivisena toimintana, joka linkittyy lähelle jaetun johtamisen käsitettä. Opettajan pedagogisen johtajuuden ytimessä on opettajan mahdollisuus vaikuttaa, osallistua päätöksentekoon sekä johtaa koulun kehittymistä. (Muijs & Harris 2007, 112-113.)

Donaldsonin (2006) mukaan opettajan pedagoginen johtajuus on suhteissa ilmentyvää johtajuutta joka ei ilmene yksilöissä, vaan niiden muodostamissa tiloissa ja keskuudessa. Koska opettajalla on kollegaansa erilainen asema verrattuna esimieheen, luottamukseen ja kunnioitukseen perustuvassa suhteessa opettajan pedagogisella johtajuudella on mahdollista saada aikaan haluttua yhteistyötä ja kehittymistä eri tavalla, kuin virallisen johtamisen kautta. Opettajan pedagoginen johtajuus tukee ja mobilisoi ihmisiä kehittämään toimintaansa, kun taas virallinen johto usein tavoittelee muutosta linjauksilla ja toimintaa arvioimalla. (Donaldson 2006).

Korhonen ym. (2011) korostaa opettajia pedagogisina johtajina ohjatessaan opiskelijoiden työskentelyä omilla pedagogisilla ratkaisuillaan. Pedagoginen johtaminen ei ole aina tietoista saati loppuun asti harkittua, vaan sisältää piiloista ja tahatonta vaikuttamista. (Korhonen ym. 2011, 48.) Koulun sisäisen yhteistyön rinnalla opettajien verkostoitumisen merkitys toisten koulutuksen järjestäjien kesken on tärkeää (Muijs & Harris 2006, 970). Veugeleusin ja Zijlstranin (2005) mukaan useamman koulun ja opettajien välinen verkostoituminen tuo moninaisia ja erilaisia näkökulmia muutosprosessiin. Verkostoitumalla yhdistetään laajempi kirjo erilaista osaamista, ideoita ja kokemuksia. (Veugeleusin & Zijlstran 2005). Esimerkiksi Opetushallitus ammatillisen

koulutuksen kehittämistä rahoittavana tahona suosii yhteishankkeita, joita toteutetaan moninaisissa kotimaisissa ja kansainvälisissä hankeverkostoissa (Opetushallituksen yleisohje harkinnanvaraisten valtionavustusten hakemisesta, käytöstä ja käytön valvonnasta 2016, 4).

Lieberman ja Miller (2004) näkevät pedagogista johtajuutta toteuttavalla opettajalla tutkijan, oppijan ja mentorin roolit. (Lieberman & Miller 2004, 28.) Myös johtajuuden ja erilaisten johtajaroolien omaksumista edellytetään opettajilta toimimissaan lähiympäristöissä (Fullan 1994, 183-186). Opettajan pedagoginen johtajuus voimaannuttaa opettajia ja edistää edelleen myös koulun kehittymistä. Se myös edistää hyvien käytänteiden levittämistä ja opettajien aloitteellisuutta (Muijs & Harris 2006, 961.) Vastuullisen roolin ottaminen ei ole opettajalle helppoa. Opettajaa tulee kouluttaa ja valmentaa pedagogisen johtajuuden haltuun ottamiseen. Esimerkiksi Muijs & Harris (2007) mainitsevat kehitettävänä taitoina muun muassa ryhmän johtamisen ja työpajojen järjestämisen, aikuisten ja yhteisön oppimisen ymmärtämisen sekä mentoroinnin. Myös itsevarmuuden vahvistaminen nähdään keskeisenä toiminnan edellytyksenä. Toisaalta taas opettajien vuorovaikutus toisten koulujen opettajien kanssa nähdään tärkeänä, samoin kuin ajankohtaisen tiedon saaminen ja sen levittäminen kollegoiden kesken. (Muijs & Harris 2007, 114.)

Muijs'n ja Harris'n (2007) mukaan opettajan pedagoginen johtajuuden edellytykset organisaatiossa luodaan koulun johdossa, kulttuurissa ja rakenteissa (Muijs & Harris 2007, 111). Opettajan pedagogisen johtajuuden onnistuminen edellyttää koululta muun muassa luottamuksen ja tukemisen kulttuuria. Opettajan pedagogisen johtajuuden edellyttämien rakenteiden tulee olla selkeitä ja vahvasti johdettua. (Muijs & Harris 2006, 961.) Opettajan pedagoginen johtajuus on vahvimmissaan organisaatioissa, joissa sen rooli on avoimesti neuvoteltu eri toimijoiden (esimerkiksi pedagoogit, opettajat, kollegat, rehtori) kesken ja suhteutettu kunkin organisaation kontekstiin ja kehittämisen tarpeeseen (Taylor ym. 2011, 921). Opettajien pedagoginen johtajuus edellyttää vahvaa niin formaalista kuin ei-formaalistakin yhteistyötä organisaation sisällä. Yhteistyötä tulee olla niin oman tiimin sisällä kuin organisaation eri toimintoja edustavien henkilöidenkin välillä. Myös luottamuksen kulttuuri on ensisijaisen tärkeää. (Muijs & Harris 2007, 111, 130.) Opettajan pedagoginen johtajuus tarvitsee toimiakseen oppimiselle suotuisan organisaation, jossa sitouttaa muita työskentelemään koulun hyväksi ja koulun kehittämiseksi ja vaikuttamaan edelleen koulun kulttuuriin (Taylor ym. 2011, 927).

Koulun kehittymiselle on luotava rakenteelliset edellytykset. Koulun tulee olla asiantuntijoiden yhteisö, jossa opettajilla on mahdollisuus oppia toinen toisiltaan ja työskennellä yhdessä. Tämän

toteutuminen edellyttää niin opettajan potentiaalin ja kyvykkyyden hyödyntämistä ja edelleen vastuun jakamista organisaation sisällä. Pedagoginen johtajuus ilmenee myös yksittäisen opettajan kohdalla esimerkiksi opettajien kesken toteutettavana yhteissuunnitteluna. (Muijs & Harris 2006, 961-962; Huhtanen 2012, 40.)

Opettajan pedagogisen johtamisen vaikutukset koulun kehittymiseen vievät aikaa. Jotta kehittyminen mahdollistuu ja on kollegiaalista, se edellyttää rakenteilta opettajien keskeistä yhteistä aikaa. Aikaa tarvitaan niin yhteisen kehittämisen suunnan määrittelyyn kuin arkipäiväisten asioiden läpikäymiseen. (Muijs & Harris 2007, 113.)

Koulujen kehittämistyö tapahtuu usein työryhmissä joihin ei kuulu koko opettajisto. Usein käykin niin, että kehittämistyössä aktiivisesti mukana olevien toiminta kehittyy, mutta muiden toimintaan se ei juurikaan vaikuta. Koulu on organisaationa luonteeltaan sellainen, jossa yksilön oppiminen rajautuu helposti yhteen luokkahuoneeseen. Opettajien luova ja itsenäinen työ voi kehittyä hyvinkin piilossa muulta työyhteisöltä. Jotta koko organisaatio voisi kehittyä on yksilöiden kehittyminen jaettava koko opettajakunnan kesken. Opettajat näkevät tässä haasteen, sillä heidän auktoriteetti ei riitä vakuuttamaan toisiin opettajiin. Toisaalta he eivät itsekään välttämättä halua heidän toimintansa nostettavan esimerkiksi muille. Koulun johdon rooli kannustajana ja ilmapiirin virittäjänä korostuu. Koko opettajakunnan osallistaminen, hyvän yhteishengen ja yhteisöllisen ilmapiirin luominen sekä riittävät ajalliset resurssit ovat useiden tutkimusten perusteella todettu kriittisiksi kohdiksi oppivan koulun toteutumiselle. (Linnansaari 1998, 141-164; Seinä 1996, 376-398.)

Opettajan pedagogisen johtajuuteen liittyy myös haasteita ja esteitä, ja niitä on tunnustettu myös alan kirjallisuudessa. Opettajien toimintaa voivat hankaloittaa niin hallinnolliset esimiehet kuin kollegatkin estämällä yhteistyötä ja edelleen koulua kehittymästä. Pedagogista johtajuutta toteuttavia opettajia ei välttämättä haluta noteerata tai kuulla. Toisaalta myös tietyt koulun toimintakulttuurin ominaisuudet, kuten opettajien ammatillinen vapaus ja yksin tekemisen kulttuuri, voivat jopa olla esteenä koulun tavoittelemille muutoksille. (Huotari 2000, 260-261.)

Onnistuakseen opettajan pedagoginen johtajuus edellyttää toiminnan välitöntä tukea. Pedagogista johtajuutta toteuttavan opettajan tulee olla sekä riittävän halukas että kyvykäs toimimaan tässä roolissa. Opettajan tulee myös kyetä ottamaan johtajuutta roolin edellyttämällä tavalla. Opettajan pedagogiseen johtajuuteen kehittymiseen ja kasvamiseen täytyy satsata sekä aikaa, tukea että

resursseja. Opettajan pedagogiselle johtajuudelle merkityksellisintä on toimijuuden tunnustaminen. Opettajan tulee saada tunnustusta toimijuudesta ja palautetta onnistumisesta. (Muijs & Harris 2007, 130-132.)

3.3 Oppiva organisaatio

Oppivan organisaation teoreettisella lähestymistavalla pyrin kuvaamaan koulua kehittyvänä organisaationa ja oppimista tukevana työyhteisönä. Tutkimuksessa ei hyödynnetä minkään tietyn oppivan organisaation mallin ideaa, vaan pyritään esittelemään tutkimuksen taustaideoita yhteisölliseen oppimiseen ja pedagogiseen kehittämiseen, jota opettajan pedagoginen johtajuus edistää. Kaikki tässä kappaleessa kuvatut ajatukset oppivasta organisaatiosta perustuvat näkemykseen oppivasta yhteisöstä, jonka mukaan kehittäminen voi tapahtua yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja sille luoduissa tiloissa (Rajakaltio 2011, 98).

3.3.1 Oppiva opetusorganisaatio

Koulun johtamisen muutos ovat viime vuosina olleet kasvaneen kiinnostuksen kohteena ja aiheesta on tehty useita tutkimuksia (mm. Af Ursin 2012; Taipale 2007; Mäkelä 2007). Yksityiseltä sektorilta peräisin olevat organisaatioteoriat, johtamisopit ja johtamistrendit ovat jalkautuneet suomalaisiin koulutusorganisaatioihin jo 1990-luvulta lähtien. 1990-luvulla pedagogisen johtamisen käsite ja koulun johtamista koskeva keskustelu alkaa jäsentymään systemisellä mallilla. Systemisessä, mutta vaikutuksiltaan pedagogisessa, kokonaisuudessa koulun johtajan on ohjattava kasvatusilmastoa ja opetuksen organisaatiota, jotka keskinäisessä vuorovaikutuksessa tuottavat arvojen ja tavoitteiden mukaisia vaikutuksia oppilaaseen. Johtamisopit ovat oman aikansa tuottamia ja heijastavat yhteiskunnallista muutosta samalla kun pyrkivät vaikuttamaan organisaation toimintatapoihin ja käytäntöihin. (Seeck 2008, 27; Rajakaltio 2011, 68, 77; af Ursin 2012, 85-86.)

Oppiva organisaatio (*learning organization*) on työorganisaatio jota tarkastellaan oppivana systeeminä tai yhteisönä, joka tukee yksilöiden ja tiimien oppimista. Työorganisaation näkökulmasta tärkeää on sellaisen oppimista tukevan työyhteisön rakentaminen joka mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymisen, jakamisen ja verkostoitumisen. Oppiva organisaatio on 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun muotitermi, joka liittyy organisaatioiden ja työntekijöiden kehittämiseen.

Siitä on olemassa lukuisia erilaisia määritelmiä riippuen katsontakannasta ja näkökulmasta. Organisaation oppiminen voi olla sen kykyä muuntaa omaa toimintaansa tarpeen eli markkinoiden ja kilpailutilanteen mukaan. Toisaalta taas oppiva organisaatio voidaan nähdä oppimis- ja kehittymismahdollisuuksien takaamisena työntekijöille. Oppiva organisaatio voidaan määritellä myös organisaatioksi, joka kehittää jatkuvasti toimintaansa ja jossa pyritään koko organisaation henkilöstön oppimiseen sekä toimintakyvyn kehittämiseen ja hyödyntämiseen. Samalla pyritään myös eri tahoilla löytyvän kyvykkyyden luovaan yhdistämiseen. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 105-106; Sarala & Sarala 1996, 15.)

Rajakaltio (2011) tunnistaa koulutusorganisaatioiden uudistamisprosesseissa kaksi rinnakkaista kehittämissuuntaa. Toinen on ylhäältä alas suuntautuva strategia, jonka mukaan kouluihin implementoidaan johtamishierarkian yläpäässä suunniteltuja uudistuksia. Toisaalta koulutusorganisaatiota voi uudistaa työyhteisölähtöisesti hajauttamalla päätöksentekoa, tukemalla ammatillista kehittymistä ja paikallisia muutospyrkimyksiä. (Rajakaltio 2011, 100-101.) Myös Ruohotie (1999) hahmottaa oppivaa organisaatiota ammatillisen kasvun mallin kautta, jossa työn sisällön ominaisuuksilla, esimiehen käyttäytymisellä, organisaatioilmapiirillä, kollegoiden välisellä vuorovaikutuksella ja johtamisperiaatteilla on merkitystä (Ruohotie 1999, 22-25.)

Oppivan organisaation toimintamallit pyrkivät vastaamaan koulujen kohtaamiin uudenlaisiin toimintahaasteisiin. Oppivan organisaation mallien avulla tavoitellaan vahvistuvaa organisaatiota, joka auttaa yksilöitä kiinnittymään yhteisöön yhteisen reflektoinnin avulla. Oppimisympäristöteeman ja oppivan koulutusorganisaation kannalta keskeisin oppivan organisaation malli on Sengen (1990a) kehittämä lähestymistapa, joka korostaa organisaatiota oppivana ja osaamista sekä innovaatioita kollektiivisesti kehittävänä yhteisönä. Myös Fullan painotti kouluyhteisön toimijoiden vastuuta ja mahdollisuuksia omaehtoiseen uudistamistoimintaan nojaten muun muassa juuri Sengen (1990a) systeemiteoreettisiin organisaatioiden uudistamista koskeviin teorioihin. (Fullan 1994, 9-11.) Nonaka ja Takeuchin tietoa luovan organisaation malli sekä Engeströmin ekspansiivisen oppimisen malli ovat myös usein sovellettuna tarkasteltaessa koulua oppivana organisaationa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 203-204; Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003.)

Senge yhtenä oppivan organisaation keskeisimpänä käsitteiden ja mallien kehittäjänä on tarkastellut myös koulua oppivana organisaationa. Sengen, Kleinerin ja Rossin (1990a, 1994) mukaan organisaatiosta syntyy oppiva ja hyvä oppimisympäristö, jos se mahdollistaa tiimityön ja

tiimioppimisen kehittämisen (*team learning*), henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen (*personal mastery*), jaetun yhteisen vision kehittämisen (*building shared vision*), systeemiajattelun (*system thinking*) ja mielen mallien (*mental models*) kehittymisen. (Senge 1990a; 1994.)

Systeemiajattelu toimii kaikkien osa-alueiden integroijana ja kulmakivenä sille, miten oppiva organisaatio näkee maailman. Systeemiajattelu kytkee vaikuttavat osat toisiinsa ja kokonaisuuteen. (Senge 1990a, 69) Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen havainnollistaa ja syventää omaa henkilökohtaista visiotamme, kehittää kärsivällisyyttä ja auttaa näkemään todellisuuden objektiivisesti. Se on oppivan organisaation keskeinen kulmakivi ja henkinen perusta. (Senge 1990a, 7) Mielen mallit taas ovat oletuksia, yleistyksiä ja mielikuvia itsestämme, toisista ihmisistä ja instituutioista. Ne vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme maailmaa sekä miten toimimme ja käyttäydymme (Senge 1990a, 8, 175; Senge ym. 1994, 235.) Jaettu yhteinen visio on tulevaisuuden kuva, jota kohti organisaatio hakeutuu (Senge 1990a, 223). Oppivassa organisaatiossa yhteinen visio muodostuu niin että kaikki organisaation jäsenet ovat mukana sen luomisessa. Näin visiosta saadaan yhteinen, johon ihmiset sitoutuvat ja jonka määrittelemiä tavoitteita kohti he pyrkivät (Senge ym. 1994, 298–299). Yhteisesti muodostettu, jaettu visio edistää sitoutumista, oppimista, yhteisöllisyyttä, riskinottoa ja kokeilua, antaa oppimiselle suunnan ja sen avulla ihmiset haluavat tehdä parastaan (Senge 1990a, 9, 260). Tiimioppiminen on ratkaisevaa, sillä ilman tiimioppimista ei myöskään organisaatiossa tapahdu oppimista (Senge 1990a, 10). Kaikkia viittä osa-alueita tarvitaan, sillä jokainen osa-alue saa muut osa-alueet toimimaan tehokkaammin. Näin niitä tulee kehittää kokonaisuutena ja yhtä aikaa. (Senge 1990a, 172–173; 1994, 77.)

Sengen (1996, 56) mukaan oppivan organisaation johtajilla on kolmenlaisia rooleja: ohjaavia rooleja (leader), opettavia rooleja (teacher) ja palvelevia rooleja (steward). Nämä roolit ovat jakautuneet ihmisille, jotka johtavat oppivaa organisaatiota eri organisaatioasemista. Johdon roolit vaativat uusia taitoja, kuten kykyä muodostaa jaettu visio, nostaa esiin ja haastaa vallitsevia mentaaleja malleja sekä kehittää systeemiajattelua. Oppivan organisaation johtajat ovat vastuussa sellaisen organisaation rakentamisesta, jossa ihmiset jatkuvasti laajentavat kapasiteettiaan rakentaa tulevaisuuttaan ja ovat vastuussa oppimisestaan. (Senge 1990b, 10; Senge 1996, 46.)

Koulun kehittyminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää hallinnon ja opettamisen vuorovaikutusalueen laajentumista ja avautumista, jolloin opettamiseen ja yhteisön hallinnointiin liittyviä asioita voidaan käsitellä avoimesti ja yhdessä. (Mustonen 2003, 187.) Johtamisessa yleisesti erotetaan toisistaan asioita johtavat management- ja ihmisiä johtavat leadership-funktiot.

Perustehtäväluonteensa vuoksi koulutusorganisaation johtaminen on monimutkaisempi asia kuin monissa hierarkkisemmissa organisaatioissa, ja tällöin muutostilanteessa ja kehittävässä otteessa leadership-näkökulmaa painottava johtaminen on merkittävää (Rajakaltio 2011, 78.) Luonteenomaista koululle oppivana organisaationa on yhteistyötä painottava kulttuuri, jossa opettaja ei ole vastuussa vain omasta luokastaan vaan että pyrkimyksenä on koko koulun kehittäminen. (Mustonen 2003, 187.)

Pedagoginen ote johtamisessa näkyy suhtautumisessa yhteistyöhön, työhön ja tuloksiin. Johtajan avoimuus, halu keskustella ja kuulla muiden tulkinnat asioille sekä ongelmanratkaisukyky liittyvät paitsi johtajan omaan kasvuun ja kehittymiseen myös johtajan roolin hallintaan. Johtajan positiivisuus ja luottamus työntekijöiden kykyihin ja osaamiseen sekä vastuunottokykyyn on yhteydessä organisaation kehittymiseen. Theirin (1990) mukaan oppivan organisaation rakentamisessa onnistuminen edellyttää pedagogisen johtamisen lisäksi oppimista ja ihmisten kasvua. Kasvun on lähdettävä organisaation omista tarpeista ja ihmisten omista kyvyistä, luovuudesta ja halusta oppia. (Their 1990, 144-158.)

Opettajat ovat luovia uutta tietoa kehittäviä asiantuntijoita ja oppivat koulut innovatiivisia tietoyhteisöjä. Koulun sisällä tapahtuva jatkuva ammatillisen tiedon luominen ja parempien käytänteiden kehittäminen on olennaista. Yksilöt eivät myöskään opi vain itseään varten vaan yksilön oppimistulokset auttavat koko yhteisöä. (Bereiter & Scardamalia 1993, 203-204; Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003.)

3.3.2 Työyhteisössä oppiminen

Koulutusorganisaation uudistuksia ei tule ohjata ylhäältä, vaan ne tukee kytkeä koulun arkitodellisuuteen irrallisuuden välttämiseksi. Ainoa toimiva ratkaisu on ylhäältä suuntautuvan reformin kytkeminen työyhteisölähtöiseen kehittämiseen. Fullanin (2003) muutosteorian mukaan muutokseen tarvitaan sekä ylhäältä ohjattua uudistuksen implementointia että organisaation muutoskykyisyyttä. Tällöin organisaation oppimista tapahtuu kahdella tasolla, sekä yksilöllisinä että yhteisöllisinä prosseina. Opetusorganisaation uudistuminen edellyttää niin päämäärää kuin merkityksellistä sisältöäkin. (Fullan 2003, 27, 33-35.)

Oppilaitoksen kehittäminen edellyttää, että sen johdolla on näkemys kehittämisen suunnasta ja siitä, miten työyhteisö toimii professionaalisen yhteisönä. Pedagogisina johtajina heidän on haastettava opettajia reflektoimaan toimintaansa pedagogeina ja näkemään oman toimintansa yliyksilöllisestä perspektiivistä. (Rajakaltio 2012, 118.) Paason (2012) mukaan kollegiaalisuus, työyhteisöllinen osaaminen ja vastuullinen työntekijyys haastavat ammatillisen opettajan perinteisen professionaalisen autonomian, sillä yksin tekemisen kulttuurista tulee siirtyä kohti yhdessä tekemistä. Ammatilliset opettajat muodostavat yksilöinä kouluyhteisön, jossa opettaja oppii yksilönä ja työyhteisö edistää oppimista. (Paaso 2012, 50.)

Ammatillisen koulutuksen vertaiskehittämisen mallin avulla on mahdollista edistää kokemusten ja tiedon jakamista sekä kannustaa yhteisten toimintaympäristöjen ja työkalujen käyttöön (Brauer 2013). Myös Paaso (2015) korostaa vertaisryhmämentoroinnin tärkeyttä sekä oppilaitosjohdon sitoutumista tähän menetelmään. Paason (2015) mukaan vertaismentorointi tulee nähdä tulevaisuuden koulutusorganisaatioihin kuuluvana normaalina toimintana. (Paaso 2015, 58.) Koulun johdon keskeinen tehtävä on sellaisten olosuhteiden ja yhteistyörakenteiden luominen, jotka mahdollistavat kollektiivisen oppimisen työyhteisössä (Leithwood & Jantzi 2005). Esimiesten ja asiantuntijoiden keskinäinen tiivis yhteistyö ja yhteistoiminnallinen johtaminen takaavat kokonaisten prosessien kehittymisen. Henkilö, joka hallitsee eri johtamisroolit, kykenee myös ohjaamaan muita ympärillään tasapainoisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Taipale 2007, 332.)

Jokaisen jäsenen henkilökohtainen panos ja oppimishalu on tarpeen, jotta organisaatiossa voisi tapahtua sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista. Yksilön tulee ottaa vastuuta ajankohtaisten käytänteiden ja toimintatapojen kyseenalaistamisesta sekä osallistua työyhteisön yhteisiin kehittämisfoorumeihin. Yhteisöissä on aina jäseniä joiden tietämys ja osaaminen on laajempaa kuin muilla yhteisön jäsenillä. Tällöin täytyy myös osata ottaa johtavaa roolia ja jakaa tietämystä muille sekä auttaa heitä kehittymään oppivassa yhteisössä. (Collinson & Cook 2007, 141.) Työelämän yhteisöllisyys on parhaimmillaan koko yhteisön oppimisprosessi, jolloin tieto ja tietäminen on suhteissa tapahtuva ja rakentuva prosessi. Yhteiseen oppimiseen kutsuva johtaja tekee pieniä asioita: varmistaa päivittäin hyviä oppimistiloja, ryhmäprosessien toimivuutta ja aikaresurssien riittävyyttä. Johtaja kutsuu työntekijöitä monimutkaisuuden äärelle, auttaa heitä saamaan saavutuksiaan näkyviksi ja kertoo heille säännöllisesti, mitä he ovat saavuttaneet. Oma työyhteisö auttaa sitoutumaan organisaatioon ja muuntamaan työn vaatimuksia ymmärrettäviksi. On tärkeää raivata aikaa ja tilaa yhteisille ammatillisille keskusteluille, joiden kieli on sidoksissa osallistujien henkilökohtaiseen ja kollektiiviseen kokemukseen ja joissa toiminnan vaihtoehtoja voi nousta esiin.

(Onnismaa ym. 2012, 32, 44-45.) Koulun kehittämisen kannalta onkin olennaista saada organisaation eri jäsenten tulkintoja yhteiseen keskusteluun. Kuulluksi tuleminen ja moniäänisyyden kuuleminen organisaatiota muuntelevissa vuorovaikutuksellisissa prosesseissa on tärkeää. (mm. Arnkil 2008, Lehtonen 2004.) Myös Fullan (2003) korostaa muutoksen onnistumisessa nimenomaan organisaation jäsenten kykyä keskustella, luoda tietoa ja toimia yhdessä moninaiset näkökulmat huomioiden (Fullan 2003, 43-47).

Davis & Davisin mukaan (2005) oppilaitoksen kehittäminen edellyttää monitasoista strategista älykkyyttä, jossa ihmisten lisäksi merkityksellistä on luoda tilaa dialogia edellyttävälle oppimiselle ja ymmärtää oppilaitos osana sen historiaa ja nykyistä toimintaympäristöä. Olennaista on dialogisuutta ja reflektointia mahdollistavan tilan luominen. Kyseessä on yhteinen oppimisprosessi, jonka lähtökohtana on jokaisen oppilaitoksen omailemainen kulttuuri. (2005, 23-27.)

Oppilaitos muodostaa työyhteisönä professionaalisen oppimisen yhteisön, jolla on yhteinen pedagogisen kehittämisen idea. Tämän toteutumiseksi oppilaitoksessa tulee olla yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita ja pedagogista johtamista. (Rajakaltio 2012, 118.) Wenger (1998) kutsuu yhteisöllisen oppimisen tilaa käytäntöyhteisöksi, joka koostuu ryhmästä ihmisiä, jotka jakavat ongelmakentän tai kiinnostuksen kohteen ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Käytäntöyhteisö toimii sosiaalisena rakenteena tiedon luomista ja jakamista varten esimerkiksi jakamalla työkokemuksia ja asiantuntijuutta. (Wenger 1998, 4-6.)

Koulutusorganisaatiot sisältävät useita eri yksilöitä, työyhteisöjä ja projektiryhmiä ja ovat näin toimintakulttuuriltaan hyvin mosaiikkimaisia (Mäki & Saranpää 2012, 59). Monitasoinen organisaation kokonaisuus pysyy yhdessä ja saa aikaan jotain loogista, syntyy yhteisöllisen oppimisen tiloissa, joita Mäki ym. (2012) kutsuu tulkintafoorumeiksi. Tulkintafoorumit ovat eri toimijoiden yhteisiä työn sekä toiminnan tulkinnan paikkoja, jossa haetaan yhteistä ymmärrystä toiminnalle, luodaan yhteisiä toimintatapoja, kehitetään sellaista uutta, jota yksin ei olisi saatu aikaiseksi. Foorumeilla kohtaavat eri toimijoiden käsitykset ja tulkinnat työstettävästä todellisuudesta. (Mäki ym. 2012, 60.)

Pedagogista kehittämistä virittävä yhteinen keskustelu ja yhdessä oppiminen työyhteisössä mahdollistuvat esimerkiksi tiimimäisestä työskentelystä ja yhteisistä keskustelufoorumeista. Näin vuorovaikutus, luottamus, asiantuntijuuden jakaminen ja toisilta oppiminen lisääntyvät. Yhteinen näkemys koulun kehittämisen suunnasta muodostuu yhteisen vision, pedagogisen johtamisen, pohjalta. (Rajakaltio 2012, 118.) Työprosesseissa erilaiset yhteistyön foorumit, kuten palaverit ja

kokoukset, nousevat keskeiseen asemaan, sillä ne muodostavat tiedonkululle ja yhdessä oppimiselle yhteisiä tiloja. (Manninen ym. 2007, 105.)

Hargreavesin (2008) mukaan professionaalisista oppivista yhteisöistä voi muodostua kestävän kehityksen foorumeita edellyttäen, että yhteisöistä tulee aidosti oppivia, keskustelevia ja refleктоivia. Tällaisen yhteisön toteutuminen edellyttää jaettua johtajuutta ja keskinäistä luottamusta, kollegiaalista asiantuntijuutta ja yhteistyötä eri toimijoiden kesken. (Hargreaves 2008, 184-192.)

4 METODOLOGIA

Luvussa neljä kuvataan tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Lisäksi kappaleessa tuodaan esille ne käytänteet, miten tutkimuksen empiria on toteutettu. Tässä kappaleessa esitellään myös tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja kuvataan aineistonkeruuprosessi sekä aineiston analyysintavat.

4.1 Tutkimustehtävä ja metodologiset lähtökohdat

Tarkastelen tutkimuksessani ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksiä sekä mahdollisuuksia oppivan työyhteisön tukijana. Tavoitteenani on jäsentää tietoa siitä, millaisia edellytyksiä ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden toimijuudelle tunnustetaan. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää niitä keinoja, joilla ammatillinen opettaja voi tukea työyhteisön oppimista.

Tutkimuksen kohdeorganisaation sisällä tapahtuvat suuret uudistukset ja koulutuksen toimintaympäristössä tapahtuva jatkuva kehittyminen haastavat opettajia ja työyhteisöjä. Tähän paineeseen kohdeorganisaatio haluaa vastata muun muassa pedagogisia tukirakenteita kehittämällä ja peda-opettajatoimintaa jalostamalla. Tutkimuksen avulla on tarkoitus tuottaa tietoa organisaation toiminnan kehittämistä varten vastaamalla seuraaviin kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisin edellytyksin ammatillisen opettajan pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa?
2. Miten ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus tukee työyhteisön oppimista?

Tavoitteena on systemaattinen organisaation kehittämistoiminta, jolla pyritään myös tiedontuotantoon. Tutkimuksen lähtöajatuksena on tutkiva työnote ja tutkimukselliset asetelmat, jotka tuottavat lisäarvoa kehittämistoiminnalle. Tutkimustiedon, tutkimusmenetelmien ja tutkimusasetelmien hyödyntäminen sekä kehittämiseen liittyvien ilmiöiden käsitteellistäminen

voivat auttaa kehittämistoiminnan toteutusta. Lisäksi tutkimuksellisuus edistää kehittämistoiminnan tulosten käyttökelpoisuutta ja siirrettävyyttä. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta sijoittuu tutkimuksen ja kehittämistoiminnan risteyspaikkaan niin, että pääpaino on sanalla tutkimus, mutta sen suunta on kehittämisessä. (Toikko & Rantanen 2009, 9-22.)

Tällä kehittämisen tutkimuksella tavoitellaan tietoa ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksistä sekä mahdollisuuksista oppivan työyhteisön tukemiseen. Tieto sidotaan kokemukseen perustuvasta ammatillisesta näytöstä, jolloin uusi tieto syntyy aidoissa toimintaympäristöissä. (Toikko ym. 2009, 40-42.) Kehittämistoiminnan intressit ovat tärkeää määrittää. Tutkimus on toimijalähtöistä kehittämistä, jolle on ominaista avoimuus kontekstuaalisille työntekijöille ja ennakoimattomuus (Toikko ym. 2009, 49).

Teoreettinen viitekehys määrää sen, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää sen analyysissä käyttää. Tästä syystä teoreettisen viitekehyksen ja sen kanssa sopusoinnussa olevan metodin valitseminen on tärkeä ja kauaskantoinen ratkaisu. Tutkimusotteita ja menetelmäratkaisuja on monenlaisia. (Alasuutari 2011, 83.) Koska tutkimuksessani käsitellään ihmisten välistä ja sosiaalista maailmaa merkityksineen, on luontevaa valita tutkimusmenetelmäksi laadullinen tutkimus (Vilkka, 2015, 118). Merkitykset ovat tässä tutkimuksessa sekä kokemuksiin (ensimmäinen tutkimuskysymys) että käsityksiin (toinen tutkimuskysymys) liittyviä. Kokemukset ovat aina omakohtaisia, kun taas käsitykset kumpuavat perinteisistä tai tyypillisistä tavoista ajatella. (Laine 2001, 36-37.)

Laadullisen tutkimusmenetelmän valintaa puoltaa myös, ettei tutkimuksessa ole tavoitteena totuuden löytäminen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tavoitteena on tutkimuksen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla näyttää esimerkiksi ihmisen toiminnasta jotakin, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Puhutaan ikään kuin arvoituksista, joiden ratkaiseminen on tutkimuksen tavoitteena. Ammatillisen opettajan kokemuksia ja näkemyksiä ratkaistaan arvoituksina kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisenä havaintojen pelkistämisenä tai havaintojen tuottamisena ja niiden selittämisenä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa erilaiset ja poikkeavat tapaukset suhteutetaan kokonaisuuteen, määrittelemättä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä. Laadullinen analyysi syntyy raakahavaintojen yhdistämisenä. Laadullisessa tutkimuksessa erot ihmisten ja havaintoyksiköiden välillä ovat kiinnostavia ja auttavat ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa ilmiötä. (Alasuutari 1994, 34; Alasuutari 2011, 31-54.)

4.2 Aineisto ja sen kerääminen

Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa tutkimusaineiston voi kerätä monella eri tavalla. Tuomi ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen yleisimmän aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto, joista valitsin haastattelun, tarkemmin puolistrukturoidun teemahaastattelun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

Haastattelumenetelmän valintaan vaikutti sen joustavuus sekä tutkimusaineiston luonne. Halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, joka kartoittaa kertomuksillaan vähän tunnettua aluetta. Tutkimuksessa halutaan tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsitystä, selventää ilmausten muotoa ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Lisäksi haastattelukysymysten järjestykseen on mahdollista vaikuttaa tilanteen niin vaatiessa. Haastattelun valintaan esimerkiksi kyselyn sijaan vaikutti muun muassa informanttien rajallinen määrä, ja näin esimerkiksi haastatteluihin liittyvä ajankäyttö ei aiheutunut esteeksi. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34-35; Vilkkä 2015, 122; Tuomi ym. 2009, 72-73.)

Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet tai teemat, joita tutkimushaastattelussa on välttämätön käsitellä tutkimusongelmaan vastaamiseksi. Tutkimukseni kaltaisessa työelämän tutkimusavusteisissa kehittämishankkeissa, joissa tavoitteena on esimerkiksi yhteisten toimintatapojen ja keskustelun luominen, myös ryhmähaastattelu olisi voinut tulla kyseeseen aineiston keräämisen keinona. Koska kohdejoukon määrä on rajallinen, en nähnyt aineiston laadun näkökulmasta mielekkääksi kerätä aineistoa esimerkiksi kahdesta noin tunnin mittaisesta ryhmähaastattelusta, vaan kymmenestä yksilöhaastattelusta, jotta henkilön omakohtaisten kokemusten tutkiminen varmistuu. (Vilkkä 2015, 123-125; Eskola & Vastamäki 2015, 29.)

Teemahaastattelussa ei voi kysyä ihan mitä tahansa, vaan haastattelun aihepiirit, teema-alueet, määriteltiin etukäteen ja ne perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. Teemahaastattelujen teemat valikoituivat niin luetun kirjallisuuden kuin oman intuitionkin perusteella. Teemojen valinnassa

käytin luovaa ideointia, aikaisempaa aihepiirin tuntemusta, aikaisempia tutkimuksia ja aiheeseen sopivia teorioita. (Eskola & Vastamäki 2015, 29, 35.) Teemahaastattelun avulla on tarkoitus selvittää opettajien kokemuksia opettajan pedagogisesta johtajuudesta sekä näkemyksiä pedagogisen johtajuuden toimijuudesta. Haastatteluni teema-alueet ovat nykyisen pedagogisen johtajuuden toimintamallin kuvaaminen kokemusten pohjalta, kehittämisideoiden esittäminen toimintamallin parantamiseksi, pedagogisen johtajuuden määrittely sekä opettajan pedagogisen johtajuuden hyödyntäminen muutostilanteessa.

Haastattelututkimuksen kohdejoukon muodostavat Omnian ammattiopiston 12 peda-opettajan roolissa toimivaa ammatillista lehtoria, joilla kaikilla on usean vuoden opettajan kokemus ja jotka kaikki kutsuttiin haastateltaviksi. 12 opettajan perusjoukosta tutkimuksen aineisto koottiin kymmenestä haastateltavasta, joista kuusi oli naisia ja neljä miestä. Tutkimukseen osallistuneiden taustojen tarkempi selvittäminen ei ollut tutkimuksen tarkoitukseen nähden relevanttia. Yksi haastateltava valikoitui kohdejoukon ulkopuolelle hänen ilmoitettua luopuvansa peda-opettajan tehtävästä seuraavana lukuvuotena. Toinen haastattelu taas ei onnistunut aikataulullisista syistä.

Aineisto kerättiin touko-kesäkuun vaihteessa 2016. Koska tutkimukseni tarkoitus on yhden organisaation toiminnan kehittämistä tukevan tiedon luominen, on perusteltua valita kohdejoukko saman organisaation sisältä. Haastateltavat tiesivät etukäteen osallistuvansa tutkimukseen ja tunsivat sen aihepiirin, kuten on eettisesti perusteltua (Tuomi ym. 2009, 73). Esitin vapaaehtoisen haastattelukutsun kohdejoukon jäsenille yhteisen kokouksen yhteydessä. Vaikka Tuomi ym. (2009) mukaan onkin perusteltua ja jopa suositeltavaa antaa haastateltaville haastattelukysymykset etukäteen haluttavan tiedon maksimoimiseksi, toimin toisin. Haastattelukutsun yhteydessä korostettiin, ettei siihen voinut tai tarvinnut valmistautua etukäteen. Näin en myöskään lähettänyt haastattelun teemoja etukäteen. Tällä pyrin välttämään jännitystä ja etukäteen tehtävää tiedonhakua. Lopulliset haastatteluajat kunkin haastateltavan kanssa sovittiin sähköpostitse. (Tuomi ym. 2009, 73.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaan, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Täten laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta, kuten tutkimuksen kohdejoukolla oli. (Tuomi ym. 2009, 85.) Haastateltava perusjoukko valittiin tutkittavaa asiaa koskevan asiantuntemuksen ja omakohtaisen kokemuksen perusteella.

Tutkimusaineiston koko ja sopivuuden kriteerit määräytyivät peda-opettajajoukon mukaan, sillä kaikki haastatteluhetkellä toiminutta peda-opettajaa kutsuttiin haastateltaviksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole väliä, vaan aineiston määrällistä kokoa tärkeämpää on kiinnittää huomiota tulkintojen kestävyys- ja syvyyteen. (Vilkka 2015, 150; Tuomi ym. 2009, 85.)

Haastatteluun suostuminen ei ollut vaikeaa, vaan haastateltavat osallistuivat tutkimukseen mielellään. Tähän voi olla syynä erilaisia motivoivia tekijöitä, kuten haastattelun tarjoama mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä, jolloin tutkimushaastattelu tarjoaa ikään kuin kanavan tai foorumin omalle äänelle. Toisaalta haastateltava haluaa kertoa omista kokemuksistaan. Toisaalta motiivina on voinut olla oman oppimisen ja osaamisen lisääminen. (Eskola ym. 2015, 28-29; Vilkka 2015, 20.)

Teemahaastattelut toteutettiin kohdeoppilaitoksen tiloissa, joko neuvotteluhuoneessa tai tyhjässä luokahuoneessa. Vaikka julkisessa tilassa haastateltaessa haastattelutilanne voi keskeytyä helposti kolmannen osapuolen toimesta, koin, että organisaation omissa tiloissa haastattelu helpotti muun muassa ajankäyttöön liittyvää problematiikkaa. Valitut tilat olivat rauhalliset ja virikkeettömät, jotta keskittyminen haastatteluun oli mahdollisimman helppoa. (Eskola ym. 2015, 30.) Haastattelut kestivät lyhyimmillään 20 minuuttia ja pisimmillään yhden tunnin. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella, mikä on ylivoimaisen tarkka väline tilanteen verbaalisen puolen tallentamiseen (Alasuutari 2011, 85). Useat haastateltavat pohtivat ääneen nauhoituksen jännittämistä, mutta rentoutuivat pian haastattelun alettua unohtaen pöydällä olevan matkapuhelimen. Vaikka Vilkka (2015) mukaan haastateltavan motivointi käsitystensä ja kokemustensa jakamiseen voi olla haasteellista, en kuitenkaan kokenut tällaista tilannetta kenenkään haastateltavan kohdalla (Vilkka 2015, 133). Keskustelu haastattelijan ja haastateltavien välillä oli vaivatonta ja tunnelma luotettava sekä rauhallinen. Haastattelut keskeytyivät kahdesti puhelimen soidessa. Kerran nauhurina toiminut puhelin soi ja kerran haastateltavan mukana ollut matkapuhelin soi. Puheluihin ei vastattu haastattelun aikana, eikä niistä ollut haastattelun etenemisen kannalta merkittävää haittaa.

Jotta aineiston analyysi pystyttiin tekemään tekstinjäsennostekniikan avulla, nauhoitettu keskustelu litteroitiin tekstimuotoon. Teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on yleensä runsas ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 44 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5). (Räsänen 2005, 91; Hirsjärvi ym. 2010, 135.)

Metodologikirjallisuuden suositusten mukaan tein yhden koehaastattelun, jotta pystyin varmistamaan haastattelurungon ja –tilanteen toimivuutta (Hirsjärvi ym. 2010; Vilkka 2015; Eskola ym. 2015). Esihaastattelussa sain hankittua kuvan haastateltavan kohdejoukon kokemuksista sekä testattua haastattelurunkoa, kysymysten yksiselitteisyyttä ja ymmärrettävyyttä, aihepiirien järjestystä sekä hypoteettisten kysymysten muotoilua. (Hirsjärvi ym. 2010, 72; Vilkka 2015, 130.) Esihaastattelulla oli merkitystä myös omien tutkijan käytänteiden hiomiseksi. Haastattelutilanteen harjoittelu vähensi omaa tilanteeseen liittyvää jännitystä etenkin nauhurin käytön varmentamiseksi. Esihaastattelu lisäsi myös omaa varmuuttani tulevissa haastatteluissa. (Eskola ym. 2015, 40; Vilkka 2015, 133.)

Esihaastattelusta saamani kokemuksen perusteella lisäsin haastattelurunkoon yhden kokonaisen teeman. Otin esihaastateltavaan esihaastattelun jälkeen yhteyttä sähköpostitse, missä kerroin tekemästani muutoksesta. Pyysin esihaastatteluun osallistunutta vastaamaan lisättyyn teemaan kirjallisesti sähköpostin välityksellä, jonka hän tekikin. Lisäsin esihaastateltavan sähköpostin sisällön haastattelun litteroituun aineistoon. Koska koehaastattelun jälkeiset muutokset eivät olleet merkittävän suuria ja lisättyyn teemaankin saatiin vastaus, kyseinen haastateltava täytti kohdejoukolle asetetut kriteerit ja se on otettu osaksi tutkimuksen aineistoa.

4.3 Aineiston analyysitapa

Laadullisen aineiston analysointiin ei ole mitään yleisiä analyysimenetelmiä, vaan käytännössä analyysi samaistetaan aineiston työstämiseen ja jäsentämiseen. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu metodinen avoimuus ja analyysi tapahtuu pitkälti aineiston ominaispiirteiden valossa. Laadullinen analyysi edustaa kielelliseen muotoon typistetyn aineiston tulkintaa, ja jolloin pääasiallisina tulkintateknikoina ovat aineiston luokittelu ja pelkistäminen, joihin viitataan myös joskus teemoitteluna ja tyypittelynä. Analyysimahdollisuuksien rajana on tutkijan luovuus ja mielikuvitus. (Räsänen 2005, 94-95; Alasuutari 2011, 89.)

Kaikessa ihmistieteissä ja tutkimuksessa on samanlaisia periaatteita, kuten pyrkimys loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen; Tutkija pyrkii nojaamaan aineistoonsa eikä subjektiivisiin mieltymyksiinsä tai omiin arvolähtökohtiinsa. Tutkimusprosessin eri osat, kuten ongelman asettaminen, aineiston keruu, analysointi ja raportointi esitetään peräkkäisinä, selvärajaisina

jaksoina, vaikka laadullisessa tutkimuksessa ne lomittuvat monella tavalla toisiinsa. (Alasuutari 2011, 31, 251.)

Sisällönanalyysiä voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Koska tutkimukseni kuvaa tutkittavien merkitysmaailmaa ja sen ensisijaisena tavoitteena on tutkittavien ajattelutapojen ymmärtäminen ja uudistaminen tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden, luokitusten ja mallien avulla, tutkimuksen aineiston sisällönanalyysi tehdään aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, eikä aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. (Vilkkä 2015, 164; Tuomi ym. 2009, 95.)

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Ennen varsinaiseen analyysiin siirtymistä aineistoon tutustutaan, sitä järjestellään ja luokitellaan. Nämä vaiheet luovat perustan aineiston kanssa keskustelemiselle. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkimuksen aineisto pilkotaan osiin niin, että tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset ohjaavat pilkkomista. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota johtopäätösten pohjaksi. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisessa aineistossa analyysiä tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9; Tuomi ym. 2009, 108.)

Ennen aineiston analyysiä merkitsin haastateltavat kirjain- ja numeroyhdistelmästä koostuvien tunnistein (H1-H10), jossa kirjain H kuvaa haastateltavaa ja numerot yhdestä kymmeneen satunnaista haastattelujärjestystä. Tunnisteista näkyvistä sukupuolta kuvaavista merkeistä luovuin haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi. Aloitin aineistolähtöisen analyysin koodaamalla aineiston kahdessa eri syklissä, joista ensimmäisen syklin koodaus muodostui aiheenmukaisesta- ja analyttisestä koodaamisesta. Toisen syklin koodauksessa aineisto teemoiteltiin.

Ensimmäisen syklin aiheenmukaisessa koodaamisessa kävin haastattelut läpi liittämällä jokaiseen tekstinosaan koodin, joka kuvaa, mitä kyseinen kohta tekstissä käsittelee. Näin sain selville aiheet, joita haastattelussa käsiteltiin. (Richards 2009, 96-101.) Käytin koodaamisessa apuna Excel-taulukkoa, johon tunnistin erilaisia aiheita yhteensä 27 kappaletta. Käytin aiheenmukaisessa koodaamisessa esimerkiksi seuraavia koodeja: verkostoissa oppiminen, oman roolin löytyminen, esimiehen vastuun jakaminen, opiskelijälähtöisyyden edistäminen ja hyvien käytänteiden levittäminen.

Kun olin saanut haastattelun koodattua aiheenmukaisesti, mietin, ovatko kaikki koodit olennaisia tutkimusongelmani kannalta (Richards 2009, 101). Muokattuani koodeja ja yhdisteltyäni niitä keskenään jäljelle jäi lopulta kuusi koodia: ammatillisuuden ja työyhteisön kehittäminen, rooli ja vastuut, toimijuuden mahdollistuminen, asiantuntijuuden jakaminen, kollegan pedagoginen tukeminen ja kehittämisen moottorina toimiminen.

Pelkkä luokittelu ei kuitenkaan ole aineiston analyysia, vaan pikemminkin kerätyn materiaalin tuntemista ja haltuunottoa tukeva osatehtävä. Luokittelu kuvaa mitä mihinkin lokeroon ja alalokeroon on kertynyt. Asioita ei oteta sellaisina kuin miltä ne näyttävät, vaan havaintoja pidetään johtolankoina joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen ”taakse”. Aineistosta tehtävät havainnot ja tutkimustulokset ovat eri asioita. Aineiston taakse ei voi piiloutua, eikä aineistoa voi jättää puhumaan puolestaan, vaan analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. Toisin sanoen vaikka teemahaastattelussa haastateltavalta voitaisiin kysyä suurin piirtein sitä samaa asiaa, joka on tutkimusongelmana, haastateltavin vastauksia ei voi tai tule pitää sellaisenaan tutkimuksen tuloksena. (Ruusuvuori ym. 2010, 11-12, 19; Alasuutari 2011, 78, 81; Hirsjärvi ym. 2010, 137.)

Aiheenmukaista koodaamista seurasi analyttinen koodaaminen, jolla viitataan sisällön tulkintaan ja reflektointiin. Kyseessä oli ensimmäisen syklin koodauksen haastavin ja antoisin vaihe, jonka tein toisessa Excel-taulukossa. Otin aiheenmukaisista koodeista yhden kerrallaan käsiteltäväksi ja koodasin kyseiseen koodiin liittyvät tekstit In Vivo –koodein. In Vivo –koodeissa aiheenmukaiset koodit tarkasteltiin uudelleen ikään kuin puhtaalta pöydältä niin, että koodeiksi muodostui erilaisia aineistossa esiintyviä sanoja tai ilmauksia, esimerkiksi rohkeus. (Richards 2009, 102, 104.) Analyttisen koodauksen avulla pääsin sukeltamaan syvemmälle aineistoon niin, että pystyin irrottautumaan aiheenmukaisesta luokittelusta täysin. In Vivo –koodien käyttö auttoi aineiston uudelleenjärjestämisessä ja vei tulkintaa eteenpäin kohti tutkimuksen tuloksia.

In Vivo –koodeilla tehdyn analyttisen koodauksen jälkeen käytin toisen syklin koodauksessa menetelmänä teemoittelua. Tarkastelin Excel-taulukon jokaista aiheenmukaista koodia analyttisine koodeineen erikseen ja keksin itse teemat, joihin luokittelin tunnistamani In Vivo –koodit. Näin sain muodostettua aineistolähtöisen koodauksen keinoin teemoittelua hyödyntämällä opettajan pedagogisen johtajuuden ja oppivan organisaation välille kolme yhteyttä, jotka on kuvattu tutkimuksen tuloksissa kappaleessa viisi.

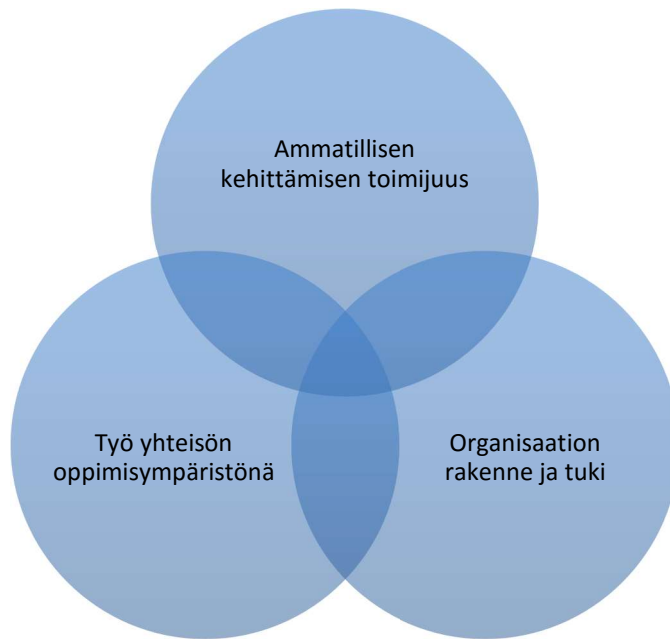
Tein siis sisällönanalyysin keinoin tiivistetyn kuvauksen opettajan pedagogisesta johtajuuden edellytyksistä ja mahdollisuuksista oppivan organisaation edistäjänä. Sisällönanalyysin tekstinanalyysissä tutkimusaineisto eritellään ja siitä etsitään yhtäläisyyksiä sekä eroja niin, että tavoitteena on aineiston tiivistäminen. Tiivistetty aineisto sisältää tulokset ilmiön laajemmasta kontekstista ja aihetta koskevista muista tutkimustuloksista. Aineisto pirstotaan ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudenlaiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi ym. 2009, 105.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa kuvataan analyysiprosessissa syntyneitä keskeisimpiä havaintoja ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksistä ja opettajan pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksista oppivan yhteisön rakentajana. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: Millaisin edellytyksin ammatillisen opettajan pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa? Miten ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus tukee työyhteisön oppimista? Tutkimuskysymyksiä ei ole eritelty tuloksissa erillisiksi kappaleiksi, vaan niihin pyritään vastaamaan analyysissä syntyneellä kolmen teeman kokonaisuudella, jota kuvataan luvussa 5.1. Tutkimuksen empiiriset tulokset esitellään luvuissa 5.2-5.4.

5.1 Opettajan pedagoginen johtajuus ammatillisuuden ja työyhteisön kehittäjänä

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, millaisin edellytyksin ammatillisen opettajan pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa. Peda-opettajien haastattelujen pohjalta rakennettiin ymmärrystä opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvästä toiminnasta, rooleista ja toiminnan edellytyksistä. Toisella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, miten ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus tukee työyhteisön oppimista. Tutkimuksessa haluttiin tunnistaa niitä peda-opettajan keinoja, joilla työyhteisöjen oppimista pystyttiin mahdollistamaan.



Kuvio 1. Ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus ammatillisuuden ja yhteisön kehittäjänä

Tutkimuksen keskeiset tulokset on kuvattu kuviossa 1. Ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus mahdollistuu ja oppivan työyhteisön tukeminen onnistuu, kun ammatillisella opettajalla on aktiivinen ammatillisen kehittämisen toimijuus, organisaatio antaa toiminnalle luvan ja tuen sekä työyhteisö koetaan oppimista edistävänä ympäristönä.

5.2 Ammatillisen kehittämisen toimijuus

Peda-opettajatoiminta luotiin osaamisperusteisuuden edistämiseksi ja kollegiaaliseksi tukirakenteeksi muutoksen matkalle. Peda-opettajat valikoituivat tehtävään hanketoiminnan kautta erilaisin periaattein kunkin esimiehen toimesta. Valikoituminen saattoi tapahtua esimerkiksi vajaiden opetusresurssien takia tai esimiehen tekemän sopivuutta arvioivan seulan kautta. Tähän käytäntöjen vaihtelevuuteen vaikutti, ettei esimiehillä ollut selkeää käsitystä siitä, millaista roolia ja toimintaa peda-opettajalta odotettiin.

Vaikka pedagogisen johtajuuden käsitettä ei ollut liitetty peda-opettajien toimintaan organisaation toimesta, se ei estänyt heitä tunnistamasta roolia omana toimintanaan. Opettajan pedagoginen

johtajuus nähdään luokkahuoneessa tapahtuvana pedagogisena toimintana ja pedagogisina valintoina, mutta myös työyhteisössä vaikuttavana voimana.

”Kyllähän opettajalla itsellään on aina pedagoginen johtajuus omilla tunteillaan. Kun mä meen luokkaan, niin minä olen oma johtajani. Siinä vaiheessa päätän ne menetelmät ja tavat, toteutukset ja kaikki, että mitä siellä pyörii.” H1

Peda-opettajan käsitykset opettajan pedagogisesta johtajuudesta mukailevat myös aikaisempaa tutkimusta. Peda-opettajan työssä tunnustetaan Muijs’n & Harrisin (2006, 964) tutkimuksen mukaisia elementtejä, kuten yhteistyötä, osallistumista oman osaston kehittämiseen, ammatillista kasvua ja aktiivisuutta. Toisaalta myös Liljebergin (2016, 34) tutkimuksessa esiintuotu opiskelijan oppimista edistävä toiminta nousee esiin. Oman työyhteisön kehittämisen lisäksi peda-opettajat kokevat olevansa opiskelijoiden asialla niin opetuksen laadun parantajina kuin tulevaisuuden tarpeidenkin varmistajina. Myös oppilaskeskeisemmän kulttuurin kehittämistä korostetaan.

”Ainakin koen että oon mahdollistanut opiskelijoille monipuolisemmat tavat suorittaa tutkinto. Varmaan mä oon meidän osastolla se, joka parhaiten tietää mihin meillä on lupa – miten me voidaan antaa heidän tehdä tutkinto.” H5

”Sitten (olen) nähnyt vähän mitä kentällä tehdään. Sitä kautta pystynyt informoimaan nuoria mitä tehdään tulevaisuudessa omalla alalla ja mihin suuntaan omasta mielestä haluaisi että opetusta lähtisi viemään, ja että se toisi oppilaan niin sanotusti tähän oppilaskeskiöön.” H7

”Jos peda-opettaja pystyisi innostamaan ja avartamaan näkökulmaa. Sitten se näkysi varmaan osaamisperusteisuuden konkreettisena toteutumisena ja mahdollistaisi opiskelijan kannalta joustavia polkuja ja mahdollisuuksia tehdä asioita monella eri tavalla. Opiskelijat eivät tiedä kuka on peda-opettaja, mutta ehkä käytäntöjen levittäminen alkaa näkyä opiskelijan arjessa.” H6

”Ja sit opiskelijoilla on oikeus saada tähän päivään päivitetyllä tavalla opetusta. Ja sillai et sen mahdollistaja. Ja sit liittyen sekä työkavereihin että heijastuen myös opiskelijoihin, et semmoinen, avoin ja uuteen innokkaasti suhtautuva tyyppi ... mallitan heille sitä, että uskaltaa kokeilla uusia juttuja, että se ei oo aina niin vakavaakaan..” H9

Opettajan pedagogiseen johtajuuteen kytketään omaa ammatillisuutta kehittävä ulottuvuus, joka koetaan myös työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä. Myös Muijs’n & Harris’n (2006) tutkimus tukee tätä näkemystä. Opettajan pedagogiseen johtajuuteen kytketään kouluttautumista, joka on osaltaan keino kehittää osallistuvien tahojen ammatillisuutta. Peda-opettajien organisaation sisäiset tapaamiset sekä Aito- ja CoCos-hankkeiden lähipäivät sisälsivät paljon uuteen oppimiseen ja muutokseen liittyvää tietoa, mutta ennen kaikkea vertaisilta oppimista. Peda-opettajien verkostoissa tehty hyvien käytänteiden ja kokemusten jakaminen kehittää osaamista esimerkiksi

osaamisperusteisuudesta, oppijälähtöisyydestä, joustavista tutkinnon suorittamisen tavoista sekä opettajuuteen liittyvistä muutoksista. Vertaisten välistä keskustelua pidetään tärkeänä niin oman organisaation sisällä kuin toisten koulutuksenjärjestäjienkin välillä ja se tunnustetaan tärkeäksi yksin tekemisen kokemuksen välttämiseksi. Lisäksi vertaisten ja samanhenkisten toimijoiden tapaaminen sekä yhteisöllinen kokemuksellisuus samojen asioiden edistämisestä lisää omaa työssä viihtyvyyttä sekä rohkeutta ja varmuutta omalle tekemiselle.

”Sitten se kokemusten jakaminen – se on ehkä sellainen mitä mä odotan ja kaipaen tosi paljon, koska siellä on mua kokeneempia ihmisiä, joilta saa imettyä kaikki vinkit ja ajatukset ynnä muut. Muutaman tyypin kanssa kun kerkeää muutamankin minuutin jutella, niin tuntuu että siitä on hirveästi apua. Tekee muistiinpanoja, että kannattaa itsekkin kokeilla. ... niin saa omille ajatuksille, kehitysjutuille ja toimintamalleille varmennusta. Sitä kautta kasvaa rohkeus.” H1

Muijs & Harris (2006) korostavat ryhmässä tapahtuvan oppimisen merkitystä ja keskenään jaetun tiedon roolia ammatillisuuden kehittäjänä. Yhteisöllisyyden tunteessa on voimaa, joka rohkaisee sekä hyvien ideoiden jakamiseen, että yhteiseen ongelmanratkaisuun. Tutkimuksen mukaan opettajan pedagogista johtajuutta toteuttavat kokevat yhdessä työskentelyn todennäköisimpänä keinona tukea yhteisöllistä luovuutta, joka on sekä innovoivaa että palkitsevaa. Tässä ryhmässä myös keskinäinen tiedon jakaminen ja uuden tiedon yhteinen luominen koetaan tärkeäksi hyödyksi. (Muijs & Harris 2006, 969-970.) Myös Veugeleusin ym. (2005) korostavat vuorovaikutusta toisten koulujen kollegoiden kanssa, mikä auttaa katsomaan omaa koulua etäämmältä ja uudesta perspektiivistä.

Opettajan pedagoginen johtajuus koetaan kohdeorganisaatiossa edelläkävijyytenä sekä uusien tuulien ja tiedon välittämisenä. Peda-opettajan tiedottava ja muiden hyviä käytänteitä esittelevä rooli koetaan helpoimmaksi pedagogisen johtajuuden toiminnaksi.

”Tiedon välitys. Me ollaan kuitenkin kokouksissa saatu tietoa kerrotuksi tämän uudistuksen hengestä; mikä on sen suunta mihin ollaan menossa. Mä oon välittänyt sitä tietoa.” H5

Opettajan roolista tarkasteltuna opettajan pedagogisen johtajuuden keskeisimmäksi edellytykseksi nousee toimijuus. Toimijuus perustuu opettajan ammatillisen kasvun nälälle sekä työyhteisön kehittämisen motivaatiolle, mutta vaatii toteutuakseen paljon enemmän kuin nälän tai motivaation. Myös Eteläpelto, Heiskanen & Collin (2011, 12) tunnustavat aktiivisen toimijuuden opettajan

pedagogista roolin rakentajana. Toimijuus liittyy käsitykseen ihmisestä aktiivisena toimijana ja yhdessä toimimiseen myös työyhteisölähtöisessä kehittämisessä (Rajakaltio 2011, 96).

Toimijuuden käsite opettajan pedagogisessa johtajuudessa on abstrakti ja moniulotteinen. Toimijuudesta puhuttaessa tulisi aina määritellä mitä se käytännössä kulloinkin tarkoittaa, mitä se edellyttää, mikä sitä rajoittaa ja miten sitä voidaan edistää. Toimijuuden resurssit ja rajoitteet vaihtelevat toimijuuden määrittelyn ja toimijuuden kohteen mukaan, mutta eri käsityksille on kuitenkin aina yhteistä sen liittäminen jollakin tapaa valtaan ja voimaan. Toimijuus ei ole mahdollista ilman toimijan valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä sekä saada aikaan jotakin. Tällöin valta ja voima ilmenevät toimijuuden resurssina ja toimijan kapasiteettina, jona voidaan pitää vaikka henkilön osaamista, tietoa ja sosiaalisia verkostoja. (Eteläpelto ym. 2011, 12-13.) Opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvää vallan käsitettä avataan enemmän seuraavassa kappaleessa (luku 5.3).

Aikuisuuden ja aikuiskasvatuksen kentillä vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimijuutta elämän kaikilla osa-alueilla. Yksilöllisestä toimijuudesta sekä siihen liittyvästä elämänhallinnasta on tullut aikuisuuteen kuuluva keskeinen ja välttämätön hyve. Myös työelämää koskevassa puheessa toimijuus korostuu esimerkiksi työssä vaadittavana aloitteellisuutena, luovuutena, haluna kehittää työkäytäntöjä ja jatkuvana työssä oppimisena. Lisäksi vaaditaan oman ammatillisen identiteetin aktiivista muokkaamista työn ja työorganisaatioiden muutoksen ja työurien katkosten seurauksena. (Eteläpelto ym. 2011, 9-10.)

Opettajan pedagogisen johtajuuden toimijuuteen liittyy paljon haasteita, joista suurin osa tunnistetaan itsestä riippumattomiksi. Kokemus siitä, ettei pysty itse vaikuttamaan asioiden etenemiseen turhauttaa. Oman pedagogisen johtajuuden toimijuuden esteeksi nähdään esimerkiksi muutosvastarinta, syvään juurtuneet toimintamallit sekä ihmisten urautuneisuus.

”Se on ihan hirveän vaikeaa, koska koen koko ajan opetussuunnitelma-asian sellaiseksi, että ihmiset ovat todella urautuneita; haluavat tehdä kokoajan samalla tavoin kuin ennenkin. Vaikka puhuisin miten paljon asiasta, tuntuu jotenkin, että sanat valuvat kuin vesi hanhen selästä.” H8

Opettajan pedagoginen johtajuus kollegaa ja työyhteisöä tukevana toimintana pohjautuu peda-opettajan asiantuntijuuteen ja kokemuspohjaan. Peda-opettajan toiminnan esteitä on helppo selittää itsestä riippumattomilla asioilla, kuten toteamalla, ettei toimijuudelle ole edellytyksiä tai ettei

esimies ole riittävän aktiivinen. Peda-opettajien haastatteluista on tunnistettavissa ristiriitaisia kokemuksissa siitä, miten peda-opettajan virkavuosien määrä tai esimiehen aktiivisuus vaikuttaa toiminnan uskottavuuteen ja vaikuttavuuteen tai ylipäättään toimijuuteen. Opettajan pedagogisen johtajuuden toimijuus edellyttää aktiivisuuden lisäksi ennen kaikkea itseluottamusta ja rohkeutta.

”Jos mä itse olisin aktiivisempi x:n (esimies) päin. Sinnepäin painostasin että otetaas näitä kokouksissa esiin, niin ehkä siitä tulisi jotain. Toisinpäin ei tuu kysyttäessä.” H9

”Peda-opettajan on oltava tosi rohkea, tarvitaan paljon perusteluja, tietoa pohjalle. Tunnettava itse vahvasti osaamisperusteisuus, osattava perustella kollegoille. Tulee kollegoilta tosi kiperiä kysymyksiä. Niihin ei aina tiedä itsekään vastausta; yrittää sitten miettiä yhdessä.” H5

Rohkeuden vastakohtana voidaan ajatella epävarmuutta tai jopa pelkoakin, jonka Their (1994) tunnistaa mahdollisena pedagogisen johtajuuden esteenä. Siirtymävaiheet ja muutokset voivat synnyttää pelkoa omassa johtajuudessa. Tällöin pelko on usein yhteydessä omaan kokemukseen johtamisesta ja statuksesta. Liiallinen pelko voi johtaa jopa lamaannukseen ja tilanteeseen, jossa ei uskalleta ryhtyä mihinkään toimintaan. (Their 1994, 106-107.) Myös Muijs & Harris (2006, 971) ovat saaneet tutkimuksessaan vastaavia tuloksia, joissa kokemuksen tai itsevarmuuden puute rajoittaa pedagogisen johtajuuden edellyttämässä toimijuudessa.

Opettajan pedagoginen johtajuus peda-opettajan toimintana pohjautuu omaan kehittämisen haluun, niin oman ammatillisuuden kuin työyhteisönkin osalta. Opettajan sisäinen motivaatio ei kuitenkaan riitä, vaan sen tulee kanavoitua ulos aktiivisena ja rohkeana toimijuutena. Toimijuuden edellytykset liittyvät niin ikään peda-opettajan rohkeuteen. Mikäli kehittämisen toimijuus on omaehtoisesti aktiivista, se saa aikaan tavoiteltua edistystä niin omassa ammatillisuudessa kuin työyhteisössään. Mikäli toiminta ei pohjautu omaehtoisuudelle, toimijuus riippuu muista tekijöistä, kuten esimiehen aktiivisuudesta. Ammatillisen kehittämisen toimijuus on opettajan pedagogisen johtajuuden lähtökohta kohti oppivaa työyhteisöä.

5.2 Organisaation rakenne ja tuki

Organisaatiossa vallitsevien järjestelmien tehtävä on tukea ja auttaa työnteossa. Mikäli näin ei ole, niistä voi muodostua esteitä oppimiselle ja kehittymiselle. (Their 1994, 104-105.) Tämä tunnistetaan myös toiminnan edellytyksenä opettajan pedagogiselle johtajuudelle. Peda-opettajan

toimijuuden kokemukseen liittyy vahvasti roolin hahmottaminen niin peda-opettajalle itselle kuin muille organisaation toimijoille. Roolin määrittelyn tulee tapahtua organisaation taholta ja sen tulee sisältää selvät erot eri toimijoiden välille.

Peda-opettajalla ja esimiehellä tulee olla yhteinen näkemys opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Se perustuu jaettuun johtajuuteen, jolloin sekä esimiehellä että opettajalla on pedagogisen johtajuuden tehtävä. Rajakaltio (2012, 121) näkee pedagogisen johtajuuden ei vain rehtorin, vaan myös opettajien yhteisenä tehtävänä, jolloin koulun kontekstiin ja substanssiin kytkeytyvän johtamisen vahvistaminen mahdollistuu kouluissa. Dialogisella lähestymistavalla pedagogisesta johtajuudesta voi kehkeytyä opettajakollegoiden yhteinen tehtävä. (Rajakaltio 2012, 121.)

”Ajattelen (peda-opettaja)mallin olevan sillä tavalla hyvä, että opettajat ovat osallisina kehittämistehtävässä, eikä se tule vain erillisenä ylemmältä taholta tosi yksipuolisena. Päästään tässä mallissa itse vaikuttamaan ja miettimään oman perustutkinnon kautta.” H6

Taipale (2004) taas määrittelee pedagogisen johtajuuden esimiehen kyvyksi ohjata alaisiaan kohti yhteistä päämäärää. Esimies tekee näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Taipaleen mukaan kyse on sosiaalisesta prosessista, jossa esimies vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa. (Taipale 2004, 72.)

Sen lisäksi että pedagogisen johtajuuden roolit ovat kaikkien tiedossa, myös toiminta tulee olla organisaation rakenteissa. Peda-opettajien toiminnan edellytyksissä korostuu vahva vision asetanta rehtorin tai muuten organisaation toimesta, selkeä rakenne, toiminnan säännöllisyys ja roolit. Toisaalta mikäli omassa pedagogisessa johtajuudessa on vahva ja aktiivinen toimijuus, organisaatiolta ei edellytetä niin rakenteellista ohjausta. Myös peda-opettajien keskinäisen toiminnan roolia nähdään tarpeelliseksi vahvistaa. Opettajan pedagoginen johtajuus siis vaatii tunnustusta edistääkseen opettajien toimijuutta.

”Mä luulen et tää eka vuosi on mennyt ainakin mulla ja ehkä muillakin ihan vain tän toiminnan hahmottamiseen ja mitä mahdollisuuksia tässä on, ja sen miettimiseen, että mikä olis sellainen niinku oman toiminnan niinku tarkoitus, ja sitä mä niinku vieläkin mietin.” H9

”Jokaisella peda-opettajalla tietysti on omalaisensa tapa toimia – riippuen oman porukan tarpeesta. Olin vasta vähän peda-opettajana toimittuani silleen että ”Apua mitä tää on?” Kun ymmärsi peruseriaatteen, mihin se liittyy – osaamisperusteisuuden ilosanoman jakamiseen – miten se tulee tapahtumaan, mitkä ovat foorumit. Idea on muotoutunut matkan varrella ja jokaisella meistä peda-opettajista on omat agendansa.” H6

Peda-opettajan ja esimiehen välisten roolien haasteellisuus nousee esiin määrittelemättömyytenä, joka näyttäytyy esimerkiksi pelkona astua esimiehen varpaille. Vastuun kantaminen kehittämisestä ja henkilöstön toiminnasta tulee olla esimiehen tehtävänä, mutta vastuun jakaminen ja peda-opettajan roolin tunnistaminen esimiehen toimesta koetaan peda-opettajan toiminnan edellytyksenä. Esimiehen kanssa toimiva vallan ja vastuun jako on kriittistä opettajan pedagogiselle johtajuudelle. Nämä odotuksen voidaan jakaa kahteen; Ensinnäkin esimieheltä edellytetään aitoa kykyä vastuun jakamiseen. Toiseksi, vaikka esimies jakaisikin vastuuta, hänen tulee edelleen kantaa vastuunsa esimiehenä ja pedagogiikan kehittäjänä. Peda-opettajan toiminta ei kuitenkaan edellytä operationaalisen vallan jakamista, vaan vaikuttamisen ja vuorovaikutuksen mahdollistamista (York-Barr ym. 2004, 288).

Vallan jakaminen on jaetun pedagogisen johtajuuden eräs yhteisöllisen tilan ulottuvuuksista. Valtaa joko jaetaan tai ollaan jakamatta. Eniten valtaan liittyviä suhteita on luonnollisesti yhteisön johdon ja muun henkilöstön välillä, jolloin esimiehen toiminta vaikuttaa yhteisölliseen oppimisprosessiin keskipäivästä vahvemmin. Parhaimmillaan jaettu johtajuus ja jaettu valta antavat sekä itselle että toisille ja onnistuneimmillaan vievät eteenpäin, ennakoivat ja valmistautuvat korjaavat ja parantavat sekä tarvittaessa muuttavat suuntaa. Jaettu pedagoginen johtajuus kertoo oppimiseen tähtäävän yhteisön sisäisestä tilasta. (Jäppinen ym. 2011, 200, 206.)

"Kevään aikana mulle itselleni tuntuu löytyneen hyvä rooli. On katsottu vähän uudella tavalla opseja, miten opettajille tulisi osaamisperusteisuus näkyväksi. Oon kehittänyt kaikkia malleja, lomakkeita ja muita, jotka ohjaa opettajia käytäntöön, on katsottu yhdessä." H2

"Meillä on varmasti hirveästi eroja riippuen mitä osastot on, kulttuuriltaan ja toimintatavoiltaan kauhean erityyppisiä. Toisille peda-opettajana toiminen on helpompaa kuin toisille. Se on tullut aika selkeästi esiin." H1

Peda-opettajan toimijuuden esteenä on lisäksi yksin tekemisen tunne ja kokemus siitä, ettei kukaan tue toimintaa. Esimiehen rooli peda-opettajan toiminnan mahdollistajana korostuu tuloksissa kautta linjan. Tuen saamisen ja saamattomuuden kirjo vaihtelee kovasti, mutta esimiehen tuki tunnustetaan silti kriittisimpänä toiminnan edellytyksenä. Esimiehen tuen muoto on parhaimmillaan mahdollistamista ja toiminnan tunnistamista, luottamusta, aktiivisuutta, välitöntä vuorovaikutusta sekä jaettua aikaa. Mikäli esimies ei osoita kiinnostusta peda-opettajan tehtävää kohtaan, opettajan on hyvin vaikea motivoida itseään toimintaan ja saada aikaan toimijuuden vaatimaa tilaa.

"Mun mielestä meillä on toiminut kauhean hyvin, että olen saanut esimieheltä tukea. Hän on ollut tähän malliin tyytyväinen ja antanut vastuuta. Asioita voi tuoda hänelle esille." H2

"Pitää olla ainakin toimiva yhteistyö koulutuspäällikön kanssa. Oon kokenut että se on toiminut tänä vuonna suurimmaksi osaksi loistavasti, mutta se on se kriittinen kohta. Peda-opettajalle pitää antaa tiettyjä vapauksia toimia, mutta tarjota myös siihen tukea." H1

Johtamisella on merkittävin rooli opettajan pedagogisen johtajuuden onnistumisessa (Liljenberg, 2016). Yhteistyö ja "porukan hitsautuminen yhteen" johtaa avoimeen jakamisen kulttuuriin. Peda-opettajat rohkenevat jakaa ideoita toistensa kesken sekä haastaa toisiaan myös yhteisten ongelmien ratkaisuun. Vastaavia tuloksia opettajien pedagogisen johtajuuden käytänteistä esittää myös Muijs & Harris (2006), joiden tutkimuksen mukaan esimiehen tuki varmistaa kaikkien olevan tietoisia opettajan pedagogisen johtajuuden toimista ja sen merkityksestä. Tietoisuuden myötä merkittävää on myös haastaa muita yhteistyöhön. Esimiehen tuella luodaan olosuhteet, jossa opettajan pedagoginen johtajuus saadaan kukoistamaan ja saavuttamaan organisaation tavoittelemaa oppimista. Muijs & Harris (2006, 968) korostavat myös, että vaikka opettajalla itsellään olisikin aktiivinen toimijuus, se ei riitä. Esimies luo toimijuuden puitteet ja tilat yhteiselle oppimiselle.

Esimiehen tuen rooli korostuu esimerkiksi tilanteessa, jossa peda-opettajan vastuulle on nimetty oman osaston lisäksi myös muita osastoja. Tällaisen roolin ottaminen koetaan mahdottomaksi ja sen myötä huonoa omaa tuntoa aiheuttavaksi.

"Mä vielä muistan, että mä ajattelin, että mä en niinku todellakaan voi mennä sinne meidän toiselle osastolle ihmettelemään niin kauheen sillai helposti, että mitäs te täällä oikein teette ja miten osaamisperusteisesti. Että se tuntui jotenkin tosi vieraalta ajatuksena ja että semmoiselta että kyllä täytyisi olla aika hyvin pohjustettu, että ikäänkun ois oikeus mennä sinne toisten tontille. Et kyl mä silloin ajattelin, että se on kyllä koulutuspäällikön hommaa varmentaa se opetussuunnitelman toteutus." H9

Esimiehen piittaamaton ja välinpitämätön asenne esimerkiksi muutosta ja organisaation oppimista kohtaan hämmentää. Syyt tällaiselle toiminnalle olisi mielenkiintoisia selvittää opettajan pedagogisen johtajuuden edistämiseksi, mutta se ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin. Pedagogisen johtajan piittaamattomuus voi johtua esimerkiksi tietämättömyydestä tai uusien esikuvien puutteesta, joten myös esimiehen tukeminen jaetussa pedagogisessa johtajuudessa tulee huomioida. (Their 1994, 105-106.)

"Mä en oikein tiedä eiks hän usko siihen (osaamisperusteisuus), vai eik hän pidä sitä tärkeenä, vai eik hän tiedä mitä se voisi olla parhaimmillaan. Jotenkin, mä en oikein tiedä mihin se jää, vai onko se vaa se et on niin paljon kaikkee muutakin, et sille ei jotenkin ymmärretä jättää aikaa ja tilaa." H9

Toteuttaessaan laajaa pedagogista johtajuutta rehtori tai esimies ohjaa ja tukee jaetun johtajuuden resurssia. Ohjaamisen ja tukemisen tulee kohdistua sekä jokaiseen jaettua johtajuutta toteuttavaan tahoon erikseen että siihen, että eri tahojen muodostama jaetun johtajuuden resurssi muodostaa oppilaitoksen toiminnan kannalta eheän kokonaisuuden. (Alava ym. 2012, 37; Korhonen ym. 2011, 148.) Johtamista ei lähestytä aseman kautta, vaan toimintana, jolloin se koskettaa jokaista ja kaikki ovat johtamistoiminnasta osallisia (Mäki ym. 2012, 54).

Myös rehtorin rooli opettajan pedagogisen johtajuuden tukena on kiistaton. Järvisen (1999) mukaan rehtorilla on merkittävä rooli opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Rehtorin pedagoginen johtajuus vaikuttaa kaikissa opettajan uran vaiheissa, ei esimerkiksi ainoastaan virkavuosien alussa. Myös Blasé ja Blasé (2001) ovat selvittäneet menestyksekkään rehtorin toimintaa ja havainneet, että yksi keskeisimmistä opettajien toiveista rehtorille on opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen. (Järvinen 1999; Blaisé & Blaisé 2001.)

Vaikka tutkimuksessa korostuu oman esimiehen tuen puute tai sen merkitys, peda-opettajat kokevat heillä olevan oppilaitoksen rehtorin tuki. Peda-opettajat ovat tyytyväisiä rehtorin haluun uudistaa toimintaa sekä rohkeuteen visioda tulevaisuutta. Toisaalta arjen toiminnan haasteellisuuden ja eri alojen ominaispiirteiden toivotaan pysyvän rehtorin mielessä, sekä sen että kehittämisen tila ja vauhti osastoilla vaihtelee. Tuen tunteesta huolimatta rehtorin läsnäoloa ja hänen kanssaan käytävää dialogia kaivataan aina.

”Kävisi moikkaamassa meitä peda-opettajia, antaisi meille hyväksynnän omalla läsnäolollaan ja toisi esiin omia ajatuksiaan. Rehtorilla on tosi hyviä ajatuksia, ja mä tiedän että meillä on sen tuki. Hän haluaa varmasti tosi voimakkaasti että tätä kehitetään, mutta kävisi sitten näyttäytymässä ja juttelemassa välillä meidän kanssa. Ihan sellaista vapaamuotoistakin.” HI

Myös Rajakaltio (2012, 109) puhuu rehtorista, joka joko mahdollistaa muutoksen tai toimii sen ja kehityksen jarruna (Rajakaltio 2012, 109). Rehtorin on myös tärkeää jakaa odotuksiaan henkilökunnalle, sillä se kasvattaa henkilökunnan välistä tyytyväisyyttä, sitoutuneisuutta sekä on edellytys hyvien vuorovaikutussuhteiden synnylle. (Price 2011, 52-65) Rehtorin laaja pedagoginen johtaminen on sekä suoraa, epäsuoraa että vuorovaikutteista pedagogista johtamista. Rehtorin suorassa pedagogisessa johtamisessa keskeistä on rehtorin välitön opettajien osaamisen ja oppimisen ohjaaminen ja tukeminen esimerkiksi arjessa. Rehtorin epäsuoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan sitä, miten rehtori johtaa koulun keskeisiä kehittämisprosesseja, jotka ohjaavan niin opettajien kuin koko kouluorganisaation osaamista, oppimista ja hyvinvointia.

Rehtorin pedagogisen johtajuuden tulee olla vuorovaikutteista niin, että koulun eri tasoilla olevat resurssit pääsevät osallistumaan pedagogiseen johtajuuteen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Näin kouluorganisaation jäsenet muodostavat oppijoiden yhteisön, jossa kaikki ovat oppijan roolissa. (Alava ym. 2012, 33; Pokka 2014, 12.)

Rehtori voi luottaa henkilöstönsä asiantuntijuuteen, mikä mahdollistaa koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen ja uusien pedagogisten haasteiden yhteisöllisen suunnittelun ja toteuttamisen. Rehtori voi hyödyntää opettajien osaamista hyvin laajasti ja monipuolisesti. Keskeiseksi tekijäksi muodostuu kuitenkin osajien roolitus, pohdinta siitä, kuka tai ketkä voivat parhaiten toimia johtamisen apuna. Tämä edellyttää myös opettajien sitoutumista yhteiseen vastuuseen. (Pokka 2014, 83-84; Rajakaltio 2011, 82; Rajakaltio 2012, 120.) Opettajan pedagoginen johtajuus vaatii onnistuakseen kuitenkin pohdintaa siitä, millaisin edellytyksin opettaja voi toimia parhaiten häneltä odotetussa roolissa. Tutkimuksessa korostuneet erilaiset tehtävään valikoitumisen keinot tulee välttää ja toimijat valita suunnitelmallisesti.

Koulujen oppimisen kehittämisessä rehtorin (esimiehen) ja opettajien (henkilökunnan) välinen vuorovaikutus korostuu. Keskiössä ovat etenkin keskinäinen luottamus sekä positiiviset tunnesiteet. (Price 2011, 69). Pedagoginen johtajuus edellyttääkin aktiivisen keskustelun ylläpitämistä (Their 1994, 89-90). Esimiehen ja opettajan välinen luottamuksellinen suhde ja välitön vuorovaikutus koetaan opettajan pedagogisen johtajuuden kriittiseksi edellytykseksi. Yhteisten keskustelujen tärkein ulottuvuus on keskinäisen työnjaon parempi ymmärtäminen.

"Syksyllä se oikeastaan toimi mun kohdalla niin, että olin aikalailla työparina koulutuspäällikön kanssa. Otettiin paljon miitinkejä, mietittiin meidän osaston asioita ... yleensäkin osaamisperusteisuuden näkymistä meillä perustutkinnossa." H10

Ison organisaation haasteet esiintyvät myös huolena johdon etääntymisestä. Peda-opettajan toiminta tunnistetaan kuitenkin mahdollisuutena tässä uhkassa, sillä peda-opettajan ja oppilaitoksen johdon välille toivotaan vahvaa kaksisuuntaista viestintäkanavaa.

Nykypäivän ja tulevaisuuden oppilaitosjohtamisen uusi laaja pedagoginen johtajuus muodostuu vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostoissa, joissa esimies pyrkii vaikuttamaan henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä kehittämään niitä (Alava ym. 2012, 31-32). Myös Taipale (2004) näkee pedagogisen johtajuuden esimiehen kykynä ohjata alaisia kohti

yhteistä päämäärää keskustelemalla ja hallitsemalla vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin (Taipale 2004, 72).

5.3 Työ yhteisön oppimisympäristönä

Peda-opettaja aktiivisena toimijana voi edistää työyhteisön oppimisen edellytyksiä monin eri keinoin. Keinojen variaatiot syntyvät erilaisista peda-opettajille muotoutuneista rooleista ja siitä, millaiset toiminnan edellytykset työyhteisössä vallitsee. Opettajan pedagoginen johtajuus työyhteisön oppimisen tukijana on tiedottamista, oppimiselle suotuisan ilmapiirin luomista, kollegan pedagogista tukemista, kehittämisen moottorina olemista ja muutoksessa vierellä kulkemista.

Peda-opettajat jakavat tietoa niin oman organisaation pedagogiikkaan liittyvistä asioista kuin verkostoissa oppimistaan hyvistä käytänteistä. Kollegan pedagogisena tukena oleminen on vaikuttavaa työyhteisön kehittämistä, jossa kehittämisen apu on konkreettista. Kollegan pedagoginen tuki voi olla niin arjen pientä neuvontaa, vinkkejä tai apua, systemaattisempaa opetuksen kehittämistä kuin kouluttamista. Pedagogisen johtajuuden toimintana tuen antaminen koetaan mielekkäänä ja kiitollisena tehtävänä.

”Neuvominen esimerkiksi, kun tullaan kysymään minulta apua. Se auttaa sitten tekemään jonkun ratkaisun, mitä ei uskalla itse.” H2

”Alettiin kysyä asioita opsista. ... että mua pidetään opetussuunnitelman suhteen tukihenkilönä. Opo kyselee ja varmistelee asioita ja sanoo muille opettajille, että kysypä minulta, koska se tietää. Mut taidetaan nähdä opetussuunnitelmaihmisenä. Sillä tavalla ihmiset ovat ainakin meillä ymmärtäneet sen.” H10

Kollegan tukemiseen liittyy myös haasteita. Opettajan on edelleen mahdollista tehdä työtä yksin, eikä tiimiopettajuus ole saavuttanut kaikkia kohdeorganisaation osastoja. Myös kollegoiden muutosvastarinta ja juurtuneet käytänteet vaikeuttavat toimintaa. Näihin peda-opettaja kuitenkin pystyy vaikuttamaan vahvalla innovoivalla esimerkillä ja tulevaisuuden oppimisen suunnan näkyväksi tekemisellä.

”Paljon kysymyksiä (peda-opettajalle) mitä osaamisperusteisuus on. Ja ne sanoo, ettei mikään ei oo muuttunut, tää on vain ihan sanahelinää. Sitten kun ajattelee itse, että kaikki on muuttumassa. Huomaa miten paljon tuolla tarvitsee tehdä töitä. Ei se sitten oo helppoa.” H6

"Se on just saada nämä vanhat jäärät taipumaan uuteen. (nauraa) Varmasti se toisi muutamille helpotusta opiskeluun, jos vanhat saisi asennetta vähän muutettua. Toivoisin näin." H4

Pedagogista johtajuutta toteuttaessaan peda-opettaja tarvitsee niin motivaation kuin toimijuudenkin lisäksi vahvaa palveluallttiutta, jossa myös nöyryys on läsnä. Peda-opettaja ei voi ottaa liian röyhkeää ja päälleikäyvä asennetta, vaan rakentaa toiminnan edellytykset luottamukselle ja vuorovaikutukselle. Onnismaa ym. (2012, 32) puhuvat palvelujohtajuudesta, jota toteuttavat tulevaisuuden menestyjät ovat kiinnostuneempia muiden tarpeista ja hyvinvoinnista kuin omastaan. Tarvitaan kykyä nähdä oman itsen tuolle puolen ja tiedostaa, kuinka voi palvella toista. Palvelujohtajuuden keinoin peda-opettaja pystyy rakentamaan luottamusta, yhteistä tahtotilaa ja edelleen luomaan yhteishenkeä.

Peda-opettajan rooli työyhteisön oppimisen tukijana on myös hyvän ilmapiirin ylläpitämistä ja yhteishengen rakentamista. Pedagoginen johtajuus näkyy esimerkiksi kyvyssä opettaa ja kasvattaa yksilöitä ja tiimejä kokonaisuuksien ymmärtämiseen, jatkuvaan muutokseen ja yhteishengen vaalimiseen. Pedagoginen johtajuus on lisäksi avoimuutta ja positiivisuutta. (Taipale 2007, 334.) Peda-opettaja toimii työyhteisönsä kehittämisen moottorina ja kannustaa kollegoita yhdessä tapahtuvaan uuden luomiseen. Pedagogisella johtajuudella kollegat ohjataan toimimaan, oppimaan ja kehittämään toimintaa, luomaan uudenlaisia toimintatapoja sekä löytämään ihmisistä uusia voimavaroja. (Taipale 2007, 334.) Peda-opettaja osaa myös hyödyntämään kollegoidensa vahvuuksia ja osaamista tavoitteisiin pääsemiseksi.

"Toivoisin voivani olla itse kollegoille innostajana. Rakenteita tarvitaan. Varataan kalenteriin aikaa tiimityöskentelylle." H6

Kuten Their (1994, 89-90) toteaa, pedagoginen johtajuus edellyttää aktiivisen keskustelun ylläpitämistä. Vaativissa ammatti- ja työrooleissa on kyettävä avaamaan kokonaisuutta muille sekä edistämään yhteisten tulkintojen tekemistä ja yhteistyötä toimijoiden välillä. (Taipale 2007, 337; af Ursin 2012, 95.) Peda-opettajat ylläpitävät työyhteisöjensä pedagogista keskustelua. Keskustelun tulee pitää sisällään myös kriittistä ajattelua, sillä se edistää opettajan pedagoginen johtajuuteen liitettävää luottamusta ja korostaa yhteisen näkemyksen merkitystä. Taipaleen (2007) mukaan pedagoginen johtajuus edellyttää kykyä ajatella kriittisesti myös omaa toimintaa ja avoimuutta ympärillä olevien ihmisten ajatuksille. Pedagoginen johtaja osaa rakentaa luottamusta ja kuunnella tarkasti sekä nähdä ryhmädynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. (Taipale 2007, 332.)

"Jos jollakin on uusia ideoita, näytän vihreää valoa. Siitä vaan ruvetaan kehittämään. Ei teilata kenenkään ideoita." H8

"Et siinä ehkä sen aktiivisen keskustelun ylläpitäjä, niiden asioiden haastaja myös, et mitä saavutetaan siinä. Mut kyllähän siinä aika hellävarainen saa olla, että se sitten se keskustelun portti sulkeutuu samantien, kun tuolla se taas paasaa näitä." H9

Peda-opettajan rooli muutoksen rinnalla kulkijana on sekä kehittämisen moottorina toimimista että tuen antamista. Peda-opettajat pystyvät vaikuttamaan opettajuuden ja opetuskulttuurin muutokseen edistävästi, vaikkakin se edellyttää paljon niin opettajan pedagogiselta johtajuudelta, kuin organisaation rakenteelta ja tuelta. Muutoksen tekeminen nähdään myös opettajan pedagogisen johtajuuden tavoitteena ja samalla motivaation lähteenä. Toisaalta jos opettajan pedagogisen johtajuuden toimijuus on arkaa tai esimiehen tuki olematonta, muutoksen johtaminen nähdään ainoastaan esimiehen tai ylimmän johdon tehtävänä. Tällöin peda-opettajalle syntyy tilanne, jossa yksittäisen opettajan vaikuttamisen mahdollisuudet koetaan olemattomana.

"Haluaisin vaikuttaa siihen että ihmiset ihan oikeasti ajattelisivat että asioiden on muututtava." H8

"Mä haluaisin vaikuttaa nyt just opettajien väliseen yhteistyöhön, eli tehtäisiin enemmän asioita yhdessä. ... esimiehen tehtävä on joka tapauksessa olla tukena, oli tilanne mikä tahansa. Mahdollistaa se ja vaatia sitä." H3

Peda-opettajalla nähdään rooli myös ammatillisen koulutuksen reformin aiheuttamissa muutoksissa. Opettajan pedagogisen johtajuuden asemaa voidaan hyödyntää uudistusten jalkauttamisessa tiedon jakajana ja perehdyttäjänä sekä henkilöstön eri toimijoiden välillä toimivana linkkinä. Peda-opettaja voi auttaa tässä muutoksessa myös koulutuspäällikköä ja olla tukena haastavassa ajassa.

"Kyllä tässä (reformissa) on myös paikkansa. Pakkokin olla sellaisia ihmisiä, jotka varmistaa että uudet käytänteet on otettu ja vie toisille tietoa sekä ovat koulutuspäällikön tukena." H10

"Meillä on aika hyvä henki. Ainakin meidän ja aikuisopiston osastolla. ... Mä luulen että sieltä (aikuissopisto) saadaan enemmän myönteistä valoa kuin meidän vanhoilta nuorten opettajilta. Luulen että sieltä saa enemmän tukea, hyväkin asia siinä mielessä tähän. Ainakin meillä näyttäisi siltä että suhtautuu varmasti avoimemmin tähän uudistukseen." H4

Pedagogisen johtajuuden toimijoina peda-opettajat muodostavat keskenään organisaatioon oppivan alueen, ympäristön, joka rohkaisee oppimisprosesseissa ja kehittämisessä (Mäki 2012, 56). Opettajan pedagogisen johtajuuden tehtävä onkin vaikuttaa siihen, että oppiva alue saadaan muodostettua myös oman työyhteisön sisälle. Paason (2012) mukaan oppiva alue rakennetaan

kollegiaalisella yhteistyöllä, vuorovaikutuksella sekä yhdessä tekemisellä. Tämä auttaa ammatillista opettajaa hänen työssään ja edistää myös ammatillista hyvinvointia. (Paaso 2012, 50.) Peda-opettajat kokoavat oman työyhteisönsä toimijat yhteen, tilaan, jossa heitä haastetaan kollektiiviseen yhteiskehittelyyn, osaamisen jakamiseen, uuden luomiseen ja eri toimintakulttuurien yhdistämiseen yli rajojen. Näin tapahtuessaan työyhteisön oppiva alue tarjoaa ympäristön, joka rohkaisee yhteisöjä ja yksilöitä oppimisprosesseissa sekä kehittämisessä. (Mäki 2012, 56.) Oppiva alue muodostaa työyhteisöön sen tilan, jossa työ mielletään yhteisön oppimisympäristöksi. Oppivalla alueella kommunikoidaan ja käydään jatkuvaa dialogia eri toimijoiden kesken. Siellä tapahtuu myös yhteisten merkitysten prosessointi ja yhteiset tulkinnat työhön liittyvistä asioista.

"Peda-opettajuus on kollegiaalinen. Ei oo mikään semmoinen "nyt teette näin" -malli, vaan yritetään yhdessä etsiä niitä ratkaisuja muiden opettajien kanssa, tuoda koko ajan esimerkkejä. ... Työtä ei ole tarkoitus tehdä yksin, vaan tiimissä että se saadaan jotenkin pysymään hanskassa. Sitä kautta kaikki löytäneee vähitellen yhteistä näkemystä. Välillä yhteisen näkemyksen löytäminen on haastavaa. ... Millaisia menetelmiä hyödynnämme?" H6

"Keskustelemalla siitä pedagogiikasta. Olisi kaikkein tärkeintä nostaa se esille. Miksi me olemme täällä? Miten me teemme? Miksi teemme niin kuin teemme? Onko sille vaihtoehtoja? Onko se hyvä? Ehkä myös tukea siinä että kouluttaudutaan ja otetaan selvää. Pohditaan, kirkastetaan ydintavoitteita jatkuvasti arjessa ... Ehkä myös että se olisi yhteisesti puhuttua ja jaettua, vaikka jokaiselta löytyisi henkilökohtaisia näkemyksiä." H9

Oppivan alueen toteutuminen koulumaailmassa edellyttää toisten yhteisön jäsenten kunnioittamista. Demokraattisessa oppivassa yhteisössä vallitseva avoin ilmapiiri on turvallinen omien mielipiteiden ja kritiikin esittämiselle. Myös jäsenten epäonnistumisien ja virhearviointien tulee olla sallittuja. Yhteisön jäsenten tulee kunnioittaa omista mielipiteistään poikkeavia mielipiteitä ja toimintatapoja ja hyväksyä ne vaihtoehtoina. Tärkeänä yhteisöllisen oppimisen edellytyksenä pidetään myös yhteishenkeä, missä yhteisön jäsenet kannustavat ja tukevat toisiaan. Yhteishengen ja ilmapiirin luomisessa koulun johdolla on ratkaisevan tärkeä merkitys. (Raasumaa 2010, 89-90; Price 2011, 610-11).

"Pitää kestää ettei vastaanotto ole aina ajatuksia ja ideoita tuotaessa innostunut. Pitää varautua hyvin kriittisiin kysymyksiin ja sellaiseen ... Uskaltaa ottaa itse vastuun. Jos menee suohon, niin sittenpäähän menee. Korjaillaan jos epäonnistuu." H6

Yhteisen oppivan tilan luominen edellyttää osaston rakenteilta sopivia toimintatapoja ja foorumeita opettajan pedagogiselle johtajuudelle. Esimerkiksi osaston omat kokoukset ovat kanavia, jotka mahdollistavat peda-opettajan vaikuttamisen. Myös peda-opettajan pitämistä omista kokouksista on

hyviä kokemuksia. Esimiehen pedagoginen johtaminen on edellytysten luomista henkilöstön yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehittämiselle (Korhonen ym. 2011, 134).

Esimiehen rooli on kriittinen myös työyhteisön oppimisen kohdalla. Jotta opettajan pedagoginen johtajuus voi ottaa työyhteisössä oppimista edistävän paikan, se vaatii esimiehen vahvan tuen, osallistumisen ja mahdollistamisen. Esimiehen jaettu johtajuus sisältää vuorovaikutuksen, ohjaamisen, motivoinnin ja uusien mahdollisuuksien löytämisen tukemisen. Esimies pyrkii omalla toiminnallaan vaikuttamaan alaistensa tietoisuuteen myös niin, että päämäärien ja tavoitteiden suuntaisen oppimisen tuloksena saadaan aikaan toivottavat tulokset. Tulokset saavutetaan valtuuttamalla toimimaan sekä tukemalla ohjaamista, tulkitsemista, arvioimista ja kehittämistä eri yhteisöissä. Näin myönteinen osallisuus kasvaa ja jokainen tuntee olevansa osana kehittyvää toimintaa ja työtä. (Mäki 2012, 62; Taipale 2004, 119.) Oikein motivoimalla esimies voi luoda emotionaalista sitoutumista asioiden oppimiseen ja toiminnan yhteistoiminnalliseen kehittämiseen. (Taipale 2004, 57.)

"No mulla on siis ihan kyllä sellainen olo et kannustetaan kyllä sellaiseen monenlaiseen kokeilemiseen, mutta tota yhteisen tilan ottaminen, että sitä mä en niinkun voi tehdä. Sen täytyy tulla sen koulutuspäälliköltä ja hänen määräyksestään kokoontua."

Opettajan pedagoginen johtajuus on pitkäjänteistä kehittämistyötä, johon tulee varata riittävästi aikaa ja resursseja. Opettajan pedagogisen johtajuuden rakenteiden luominen organisaatioon vaatii opettelua, erilaisia kokeiluja ja paljon työtä. Työn sato oppivan työyhteisön toimintana seuraa kyllä tekijää, kunhan toiminnan edellytykset ovat olemassa. Muijs & Harris (2007, 129) pitävät tärkeänä, että opettajan pedagoginen johtajuus on upotettu syvälle organisaation kulttuuriin. Kehittävässä toiminnassa on tärkeää myös muistaa, että oppimiseen tarvittava aika on kaikille yksilöllinen. Toimintakulttuurin muutos on pitkän kehitystyön tulos, ja siinä heijastuvat organisaation psykologinen menneisyys sekä organisaation käsitys arvoista ja johtamisesta (Alava ym. 2012, 34).

"Muistettava että jokainen opettaja on niin eri vaiheessa osaamisperusteisuudessa tai erilaisten menetelmien hallitsemisessa. Yritettävä olla rauhoittajana vaikka on itse kauhean innostunut ... kannustaa sellaisiin pieniin uusiin juttuihin kerralla, niin voi omaksua uusia tapoja omassa tahdissa paremmin." H9

Yhdessä työssä oppiminen saavutetaan opettajan pedagogisen johtajuuden ja organisaation muiden toimijoiden (esim. rehtori, esimies) yhteistyöllä. Saadessaan tukea organisaation rakenteista ja esimieheltä, opettajan tavoitteellinen, aktiivinen ja kehittävä rooli voi luoda puitteet, jossa

opettajan pedagogisen johtajuuden mahdollisuudet työyhteisön oppimisen tukemiseen ovat olemassa. Tilannetta, jossa opettajan pedagoginen johtajuus saa työyhteisössä aikaan oppivaa tilaa, Mustonen (2003) kuvaa seuraavasti: Koulun kehittyminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää hallinnon ja opettamisen vuorovaikutusalueen laajentumista ja avautumista, jolloin opettamiseen ja yhteisön hallinnointiin liittyviä asioita voidaan käsitellä avoimesti ja yhdessä. Luonteenomaista koululle oppivana organisaationa on yhteistyötä painottava kulttuuri, jossa opettaja ei ole vastuussa vain omasta luokastaan, vaan että pyrkimyksenä on koko koulun kehittäminen. (Mustonen 2003, 187.)

Johtaminen on tekoja ja toimintaa työyhteisön, johdon ja koulutusorganisaation toimintaympäristön toimijoiden suhteissa oppivilla alueilla. Pedagogisessa johtajuudessa onkin kysymys sosiaalisesta prosessista, jossa esimies ja/tai asiantuntija vaikuttaa johdettaviinsa tai kollegoihin ja heidän oppimiseensa. Verkoston johtajan ja esimiehen pedagoginen johtaminen on käsitteellisesti eri asia kuin pedagogisen toiminnan johtaminen. Jotta johtamistoiminta mahdollistuu, on organisaatiossa sekä oppivalla alueella käytävä jatkuvaa neuvottelua toimijoiden kesken toimintatapojen, saavutusten ja tavoitteiden suhteesta. Johtamistoiminta vaatii jatkuvien neuvottelujen tiloja, joissa jokainen on samalla vaikuttaja ja osallinen. Tavoitteena on, että jokainen vaikuttaa organisaation toimintaan ja siinä tehtäviin päätöksiin. (Taipale 2007, 331; Mäki 2012, 62, 65.)

Tutkimuksen kohteena on ammatillinen peda-opettaja opettajan pedagogisen johtajuuden toimijana. Tästä ei pidä johtaa tulkintaa siitä, että työyhteisöjen kehittäminen ja oppimisen edistäminen olisi pelkästään peda-opettajan tehtävänä. Parhaimmat edellytykset opettajan pedagogiselle johtajuudelle luodaan niissä yhteisöissä, joissa oppiminen koetaan yhteiseksi asiaksi. Yhteisen motivaation, kehittävän asenteen ja yhteisen tavoitteen ansiosta omasta työstä tulee oppimisympäristö, jossa oppiminen on jatkuvaa ja jokaiseen työpäivään kuuluvaa yhteistä toimintaa. Päivittäisen oppimisen kulttuurin kehittäminen tarvitsee kuitenkin kehittämisen moottoreita, joina peda-opettajat voivat toimia. Yhteisöissä joissa työ koetaan oppimisympäristöksi peda-opettajan rooli ymmärretään kaikkien hyötynä ja voimavarana, ei uhkana tai rasitteena.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia edellytyksiä ammatillisen opettajan pedagogiselle johtajuudelle tunnistetaan. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää niitä keinoja, joilla ammatillinen opettaja voi tukea työyhteisön oppimista. Tutkimuksen empiiriset tulokset on esitelty edellisessä luvussa. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa tuloksia tarkastellaan tutkijan omana aineiston innoittamana tulkintana. Toinen alaluku käsittelee tutkimuksen luotettavuutta ja merkittävyyttä ja viimeiseksi esitetään jatkotutkimushaasteita tulevaisuuden tutkimukselle.

6.1 Johtopäätökset ja pohdintaa opettajan pedagogisesta johtajuudesta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää millaisin edellytyksin ammatillisen opettajan pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa. Toisessa tutkimuskysymyksessä puolestaan oltiin kiinnostuneita siitä, miten ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus tukee työyhteisön oppimista. Tutkimuskysymykset nousivat ammatillisen koulutuksen arkipäivän haasteista. Työelämän, ammattien ja oppimisen muutokset asettavat ammatilliselle opettajuudelle suuret paineet tulevaisuuden ammattilaisten ohjaamiseen.

Opettajuuteen ja oppimiseen tänä päivänä vahvasti liittyvät formaalin ja informaalin oppimisen väliset eroavaisuudet haastavat perinteisen oppimisen. Uudenlainen opetus taas rikkoo perinteistä opettajuuden kaanonia ja haastaa koko kouluyksikön arvioimaan omaa työtänsä uudella tavalla. Uusi oppimisen maailma vaatii toteutuakseen uutta johtajuuden asennetta ja opettajuutta, jolla johtaa muutokseen. Tämä edellyttää käsitystä siitä mitä oppiminen ja opiskelu ovat tulevaisuudessa, uteliasta mieltä ja uskallusta erilaisiin pedagogisiin kokeiluihin. Oppilaitoksen tuleekin olla paikka jota kehitetään systemaattisesti ja pitkäkestoisesti ja jossa rakennetaan tulevaisuutta. (Pokka 2014, 138, 142, 151; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 195-199.)

Oppimisen ja opettajuuden muutokseen haastaa myös valtiovalta, sillä suomalainen osaaminen ja koulutus saa suuren painoarvon myös vallitsevassa Hallitusohjelmassa. Pääministeri Sipilän Hallitusohjelmassa visioidaan, että vuonna 2025 Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta. Lisäksi Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa. Hallituskauden tavoitteena on digitalisoida ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä sekä hyödyntää digitalisaatiota ja uuden pedagogiikan mahdollisuuksia oppimisessa. Myös koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta pyritään lisäämään. (Hallitusohjelma 2015, 31, 36.)

Selvitäkseen muutoksista ammatillisen opettajan tulee oppia pois vanhasta ja luoda nahkansa uudelleen. Tämä vaatii paljon niin yksilöiltä, työyhteisöiltä kuin organisaatioiltakin. Tähän muospaineeseen tutkimuksen kohdeorganisaatiossa perustettiin syksyllä 2015 peda-opettajat, jotka osaamisperusteisuuden jalkauttajina ja kollegan pedagogisen muutoksen tukena toteuttivat opettajan pedagogisen johtajuuden ideaa.

Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat pitkälti kansainvälisessä *teacher leadership* – tutkimuksessa saavutettuja tuloksia. Esimerkiksi Muijs & Harris (2006, 2007) ja Liljeberg (2016) tukevat näkemyksiä opettajan pedagogisesta johtajuudesta yhteistyön, ammatillisen kasvun ja oppilaskeskeisemmän kulttuurin edistäjinä. Muijs'n & Harrisin (2006) kanssa yhteneväisiä havaintoja ovat myös esimiehen, organisaation rakenteen ja työyhteisön merkitykset opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksinä. Näkemys siitä, että opettajan pedagoginen johtajuus vaatii ennen kaikkea opettajalta, mutta myös esimieheltä ja organisaatiolta, on tälle ja kaikille yllämainituille tutkimuksille yhteinen. Tämän tutkimuksen pohjalta on myös huomioitavissa, että opettajan pedagogisen johtajuuden edellytykset ja organisaatioista tehtävät rakenteelliset huomioid ovat yhtenevät riippumatta kouluasteesta tai maantieteellisestä kontekstista. Opettajan pedagogisen johtajuuden ja ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden käsityksissä ei siis ole havaittavissa eroja, kuten ei myöskään siinä, toteuttaako opettaja pedagogista johtajuutta peruskoulussa tai ammatillisessa koulutuksessa.

Ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus edellyttää opettajalta itseltään motivaatiota ja kehittämisen paloa niin omaa ammatillisuutta kuin opetettavaa alaa kohtaan. Opettajan pedagogisen johtajuuden tulee näyttäytyä työyhteisössä aktiivisena toimijuutena, kehittämisen moottorina, jotta työyhteisössä voidaan saada aikaan haluttua oppimista ja edelleen muutosta. Lunastaakseen opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvää roolia opettajalta edellytetään asiantuntijuutta ja kokemuspohjaa johon peilata ilmiöitä. Asiantuntijuuteen liittyvä kokemuspohja ei kuitenkaan ole

laskettavissa virkavuosina. Tätä tärkeämpää on ammatillisen opettajan näkemyksellisyys tulevaisuudesta sekä toimijuuden aktiivisuus ja rohkeus. Mikäli opettajan pedagogista johtajuutta toteuttavassa roolissa on opettaja jolla ei ole vahvaa kehittämisen motivaatiota ja aktiivista ammatillisen kehittämisen toimijuutta, opettajan pedagoginen johtajuus ei voi toteutua. Tästä syystä rooliin valikoituvien henkilöiden kohdalla tulee käyttää harkintaa ja pohjalla pitää olla myös yhteistä keskustelua roolin tavoitteista.

Ammatillisen opettajan pedagoginen johtajuus edellyttää organisaatiolta roolien välille luotuja selkeitä tehtäväkuvauksia toimijuuden tueksi. Etenkin esimiehen jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajan pedagoginen johtajuus vaativat määrittelyä ja tavoitteiden kirkastamista. Oppilaitoksen visiotavoitteiden asettaminen oppilaitoksen ylimmän johdon taholta liittyy siltä odotettavaan tukeen omalle toimijuudelle. Kuitenkin se, miten tähän tavoitteeseen päästään, halutaan oman opetettavan perustutkinnon opettajayhteisön yhteiseen pohdintaan ja määrittelyyn. Kun opettajilla on kanava kehittämistyön suunnitteluun, oman perustutkinnon ammatillisen erityispiirteet voidaan huomioida paremmin. Peter Sengen (1990a) näkemys siitä, ettei visio voi olla vain ylimmän johdon tahtotila, nähdään peda-opettajatoiminnassa kahdensuuntaisen vuorovaikutuksen toteutumisessa ja keskinäisessä luottamuksessa. Peda-opettajat tunnustetaan organisaatiossa opettajan ääneksi, jota pidetään arvokkaana.

Oppilaitoksen johdon vastuulla on suunnata visiotavoitteet tulevaisuuteen, sillä niillä on keskeinen rooli organisaatioiden muutos- ja uudistamistyössä. Opettajien äänen huomioiminen auttaa kuitenkin visioon sitouttamisessa, joka on tärkeää muutoksen jalkautumisen näkökulmasta. Tästä syystä peda-opettajilla ja oppilaitoksen ylimmällä johdolla (rehtori ja toimialarehtorit) tulee olla mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluihin tavoiteltavasta yhteisestä tilasta. Tämä antaa Theirin (1994, 93) mukaan työlle suunnan ja motivoitunutta käyttövoimaa työprosesseille. Kun kehittämisen suunta on yhteinen, pedagoginen johtaja voi luovuttaa vastuun itse toiminnasta muille. Opettajan pedagoginen johtajuus edellyttää organisaatiolta myös toiminnan koossa pitävää ja toimintaa ryhdittävää koordinointia sekä jatkuvaa mallin että toimijoiden kehittämistä. Peda-opettajien osaamisen kehittämisessä tulee olla pidemmän tähtäimen suunnitelma.

Peter Senge (1990a) korostaa organisaatiota oppivana ja osaamista sekä innovaatioita kollektiivisesti kehittävänä yhteisönä, mikäli se pystyy luomaan hyviä oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöt syntyvät muun muassa kehittyvien tiimien kautta. Peda-opettajat ovat tärkeässä ja aktiivisessa roolissa omien työyhteisöjen oppimisen tukijoina. Tiedon jakaminen, kouluttaminen,

kollegan pedagoginen tukeminen ja auttaminen edistävät kaikki niin yksilön kuin yhteisönkin oppimista. Oppimisympäristöjen syntyyn vaikuttaa myös henkilökohtainen kehittyminen, niin peda-opettajan kuin muidenkin työyhteisön jäsenten osalta. Peda-opettajat tulee nähdä organisaation pedagogisen kehittämisen tukirakenteena, kehittyvistä yksilöistä koostuvana oppivana tiiminä, joka edistää jaetun yhteisen vision asettamista ja toteuttamista. Yhteinen visio määrittelee toiminnan suunnan ja pitää huolen motivaatiosta ja siitä, ettei peda-opettajan kehittävä ote pääse hiipumaan. Peda-opettajat luovat oppivalle organisaation kehittämiselle pilarin, jonka tukeen, ei varaan, yhteisöjen oppimisympäristöt voivat kehittyä.

Ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden yhdeksi keskeisimmäksi edellytykseksi ja työyhteisön oppimisen kriteeriksi nousee esimiehen rooli. Esimiehen työ on viime vuosina muuttunut paljon ja yhä enemmän alaisena toimivien yksilöiden ja tiimien toiminta- ja oppimisedellytysten varmistamiseen. Esimiestyössä onnistumisen kannalta olennaiseksi asiaksi on noussut esimiehen kyky ohjata yhteistoiminnallista oppimista ja yhteisten tulkintojen tekemistä. (Taipale 2004, 56.) Jaettu johtajuus lisää opettajien valtaa ja vastuuta ja sekä edellyttää että mahdollistaa opettajien kokonaan uudenlaisen roolin koulun kehittämisessä (Alava ym. 2012, 37). Menestys ei tulevaisuudessa ole riippuvainen yksilöiden onnistumisesta vaan yhä useammin yhteistyön laadusta. Keskiöön nousevat ihmisten väliset suhteet ja se, miten niitä johdetaan. Millaisin eväin esimiehet toteuttavat jaettua pedagogista johtajuutta ja miten he pystyvät tukemaan ammatillista opettajaa opettajan pedagogisessa johtajuudessa on paikka, jota oppivan koulutusorganisaation tulee tarkastella huolella.

Tulevaisuuden johtamisessa monet totut johtamisprosessit, kuten perinteiset kehityskeskustelut, kyseenalaistetaan ja tilalle synnytetään uusia malleja. Kun itseohjautuminen, kollegajohtaminen ja tiimeissä työskentely lisääntyvät, työnjohtajan tarve muuttuu. Vai muuttuuko? Itseohjautuvien ja kontrolloimattomien tiimien tulevaisuus ei ole vielä nähtävissä tässä tutkimuksessa. Selitystä tähän voi hakea ammatillisen koulutuksen kenttään vaikuttaneista jatkuvista muutoksista ja muutoksen vauhdista. Työelämän, ammattien, oppimisen ja lainsäädännön muutokset asettavat opettajan pedagogista johtajuuttakin toteuttavat opettajat niin suurien haasteiden eteen, että siitä selviytymiseen tarvitaan vahvaa organisaation ohjausta ja tukea.

6.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimus on laadultaan kehittämisen tutkimusta, jonka tavoitteena on systemaattinen organisaation kehittämistoiminta. Tutkimuksella tavoitellaan aidossa toimintaympäristössä synnytettyä uutta tietoa ammatillisen opettajan pedagogisen johtajuuden edellytyksistä sekä mahdollisuuksista oppivan työyhteisön tukemiseen. Tieto on reflektiivistä eikä se perustu objektiivisen tiedon ideaalille. Tieto nousee tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kriittisestä tarkastelusta. Tiedon laatua voi todentaa esimerkiksi sen hyödynnettävyydellä ja käyttökelpoisuudella. (Toikko ym. 2009, 43.)

Kehittämistoiminnalla pyritään positiivisiin tuloksiin ja hyvien käytäntöjen tuottamisen eetos saattaa ohjata kehittämistoimintaa epäluotettavaan suuntaan. Koska oma tutkijan roolini on rinnastettavissa myös kehittäjän rooliin, kehittämistoiminnan tavoitteellisuuden, tutkijan ja kohdeorganisaation välinen suhde voi sisältää etunäkökulmia. Vaarana on esimerkiksi liian optimistisen kuvan antaminen kehittämistoiminnasta sekä pitäytyminen kohdeorganisaatiota miellyttävissä tiedoissa. (Toikko ym. 2009, 127.)

Tutkimukseni luotettavuuden kriittisimmän pisteen muodostaa oma tutkijan roolini toimiessani itse tutkittavan organisaation edustajana. Pohdin omaa rooliani jo tutkimusaihetta valitessa. Koska kiinnostukseni kohde oli jo alussa hyvin selkeä, jouduin tekemään tietoisin päätöksiä siitä, että hankkisin tutkimusaineiston henkilöiltä, joiden kanssa minulla oli yhteinen työhistoria. Polen ja Morrisonin (2003, 18-19) kehotuksen mukaan mietin kuitenkin itsekriittisesti omaa positiotani tutkimuksen kentällä ja pyrin jatkuvasti olemaan siitä ja siinä tapahtuvista muutoksista tietoinen. Myös Syrjäläisen (1991, 42) mukaan paras tapa välttää ja ennakoida tutkijan rooliin liittyviä luotettavuusuhkia on tiedostaa se. Nämä ohjenuorat kulkivat mukanani koko tutkimuksen tekemisen ajan ja pyrin toimimaan tutkijana niin rehellisesti ja hyvin kuin mahdollista.

Toimin aineiston keruun aikana organisaation pedagogisen kehittämisen tehtävissä muun muassa koordinoimalla peda-opettajien toimintaa. Toiminnan koordinoinnin lisäksi pyrin olemaan peda-opettajien tukena omilla osastoilla tehtävässä kehittämistyössä. Olin toiminut tässä tehtävässä noin viisi kuukautta tutkimuksen aineistonkeruun hetkellä. Minulla ja haastateltavilla oli siis reilun viiden kuukauden yhteinen työhistoria takana, jonka aikana olimme oppineet tuntemaan toisiamme. Minun ja peda-opettajien yhteisen tekemisen kokemus edesauttoi positiiviseen suhtautumiseen

tutkimuksen tarkoituksesta ja luottamuksellisen haastattelutilanteen syntyyn. Yhteisellä tekemisellä ei kuitenkaan ollut liian pitkä ja vakiintunut historia, ja koen, ettei puolueettomuudestani kehittämistoimintaa kohtaan noussut ongelmaa (Tuomi ym. 2002, 133).

Vilkan (2015), Eskolan & Suorannan (2000) sekä Toikon ym. (2009) suositusten mukaan pyrin kuvaamaan ja perustelemaan näkyviksi kaikki tutkimuksessani tekemäni teot, valinnat, ratkaisut ja tulkinnot luotettavuuden lisäämiseksi. Lisäksi pyrin arvioimaan ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta tai toimivuutta tavoitteiden kannalta. (Eskola ym. 2000, 208, 210; Vilka, 2015, 197; Toikko ym. 2009, 123.)

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemaansa maailmaa niin hyvin kuin mahdollista, tiedostin, että roolini tutkijana vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijana minun tulkinnoista ja käsitteistöstä, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. (Hirsjärvi ym. 2010, 189.) Pyrin lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja uskottavuutta jakamalla tutkittaville jo hyvissä ajoin tietoa tutkimuksen suunnittelusta ja tutkimustulosten käyttökelpoisuudesta (Vilka 2015, 192). Toimijalähtöisyyttä varmennettiin aineiston keruun yhteydessä sillä että tutkimuksessa nostettiin esiin kriittisen kehittämisen lähestymistapa ja mahdollisuus nykyisen toimintamallin kyseenalaistamiseen. Aineistolähtöisyydessä tavoitteena oli hyvien käytänteiden lisäksi myös tuoda esiin olemassa olevan toiminnan haasteita ja toimijuuden esteitä. (Toikko ym. 2009, 49.)

Haastateltavan ja haastattelijan välille muodostuva luottamuksellinen suhde on informaation saannin edellytys. Aikaisemmista yhteisistä työhön liittyvistä kokemuksista kumpuava molemmin puolinen luottamus auttoi siinä, etten kohdannut tutkijana varauksellisuutta, vaan tutkimuksessa syntyi kymmenen tasavertaista dialogia. Pyrin edistämään luottamuksellisuutta jakamalla avoimesti ja totuudenmukaisesti tietoa tutkimuksen sisällöstä, haastattelun tarkoituksesta ja varmistamalla tutkijana haastateltavien anonymiteetin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.) Anonymiteetin suojaamiseksi poistin tutkimuksen tuloksissa esitetyistä suorista lainauksista koulutusaloja kuvaavia ilmaisuja. Pystyin luomaan hyvän ja luottamuksellisen yhteistyösuhteen haastateltaviin osoittamalla empaattista ymmärrystä ja luomalla tutkimukselle yhteisen pohjan organisaation toiminnan kehittämisen näkökulmasta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.) Koin, että haastateltavien oli helppo puhua kanssani kiperämmistäkin opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvistä esteistä sekä toimintaan liittyvästä turhautumisesta ja että vastaukset olivat totuudenmukaisia (Alasuutari 2011, 95). Koska haastateltavat saattoivat kokea haastattelutilanteen vaikuttamisen mahdollisuutena

omaan toimintaan ja organisaation kehittymiseen, se saattoi parhaimmillaan jopa edistää haastattelujen laatua.

Haastateltava perusjoukko koostui 12 peda-opettajasta, joista kymmenen haastateltiin. Haastattelun ulkopuolelle jäi siis kaksi opettajaa. On aina mahdollista, että haastatteleemattomat kaksi opettajaa olisivat tuoneet tutkimusongelman kannalta jotain merkittävää uutta tietoa. Tällä määrällä voidaan kuitenkin todeta, että haastateltu määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista saada. (Tuomi ym. 2009, 87.)

Tutkimuksen yleistäminen tehdään tutkimusaineiston sijaan aina tulkinnasta, joka on aina tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulos. Kyse on tutkijan tekemän analyysin luotettavuudesta, jossa tulosten tulee niin pitkälle kuin mahdollista heijastaa tutkittavien ajatusmaailmaa. Haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. (Vilkkä, 2015, 195; Hirsjärvi ym. 2010, 189.) Pysin vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen muun muassa sillä, etten käsitellyt omaa peda-opettajien toimintaa koordinoivaa roolia haastatteluissa. Tämä nousi kuitenkin esiin neljässä haastattelussa haastateltavien käsitellessä organisaation rakenteisiin liittyä asioita opettajan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Olin tutkijana osannut ennakoida tätä, joten varmistin neutraalin reagoinnin enkä esittänyt aiheesta lisäkysymyksiä. Kuljetin omaa ammatillista rooliani koskevat huomiot aineiston analyysissä organisaation rakenteita koskeviin luokituksiin hyvien tutkimusperiaatteiden mukaisesti.

Koska tutkimuksessani tutkijalla ja haastateltavilla on työelämän kytkös toisiinsa, sen voidaan nähdä vaikuttavan tulkinnan yleistettävyyteen. Pysin lisäämään tulkinnan luotettavuutta mahdollisimman laadukkaalla analyysillä ja käytin sen tekemiseen paljon aikaa. Täydensin esimerkiksi sisällönanalyysiä In Vivo –tekniikalla varsin myöhäisessä vaiheessa ja pystyin sen kautta viemään analyysin uudelle tasolle ja hahmottamaan tulokset selkeinä kokonaisuuksina. Hirsjärven & Hurmeen (2010, 189) mukaan aineiston analyysiä kuvatessani pyrin saamaan aikaan mahdollisimman tarkan kuvauksen siitä polusta, jota pitkin olen päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin olen tehnyt.

Tutkimusongelma nousi kohdeorganisaation sisältä, mutta kyseessä ei ollut tilaustutkimus. Kehittämisen tutkimuksen näkökulma sisälsi myös kriittistä toiminnan tarkastelua. Tutkimustulosten riippumattomuus varmistui huolellisella aineistolähtöisyydellä ja tarkalla analyysillä. Pystyin irrottamaan itseni tutkittavasta yhteisöstä ja saamaan aikaan tulkintaa jossa ei

ole vaikutteita organisaation tarkoituksiperistä. Tutkimuksen ja sen aiheen aloite tuli minulta tutkijana toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Tutkimustulosten tavoitteena oli saada aikaan uutta tietoa toiminnan kehittämisen tueksi ja tunnistaa kehittämisen paikkoja, ei kuvata nykyisen mallin toimivuutta.

Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa perinteinen luotettavan tiedon idea ei enää riitä, vaan tiedon on oltava ennen kaikkea hyödynnettävää ja käyttökelpoista. Käytännöllinen tieto syntyy toimintakohteessaan, jolloin se väistämättä niveltyy sosiaalisiin konteksteihin. Kysymys ei siis ole tiedon soveltamisesta, vaan uudesta tiedontuottamisen tavasta, joka onnistuessaan on käytännöllistä ja siten myös käyttökelpoista. (Toikko ym. 2009, 43-44). Tämän tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksen tuloksissa esittävät selkeät toimintasuositukset opettajan pedagogisen johtajuuden edistämiseksi ja sen hyödyntämiseksi työyhteisön oppimiseen. Tulokset ovat hyödynnettävissä ammatillista koulutusta edustavan kohdeorganisaation toiminnan kehittämisessä. Koska tulokset mukailevat vahvasti aikaisempaa kansainvälistä ja muilla kouluasteilla tehtyä tutkimusta, tulosten siirrettävyyttä sopii arvioida myös muiden suomalaisten koulutusorganisaatioiden konteksteihin.

Koen, ettei kehittäjäposition ja tutkijan yhdistynyt roolini heikentänyt tutkimuksen arvolähtökohtia tai luotettavuutta. Minulla ei ollut sitoumuksia kehittämishanketta tai tutkittavaa organisaatiota kohtaan, vaan pystyin toimimaan täysin aineistolähtöisesti. Kehittämisellä tavoiteltavaan muutokseen liitettiin kriittinen lähestymistapa, sillä tutkimuksesta luotavan uuden tiedon tavoitteena oli myös tunnistaa olemassa olevan toiminnan esteitä ja haasteita. Kriittinen kehittäminen tähtää olemassa olevan toimintatavan arviointiin ja luo sitä kautta mahdollisuuden toisin tekemiseen ja yhteiseen muutokseen. Ainoa ristiriitainen odotus ilmaantui teoreettisessa viitekehyksessä kuvatun oppivan organisaation itseohjautuvan kehittäjän ja tuloksissa korostuvan vahvaa organisaation rakenteellista tukea tarvitsevan kehittäjän välille. Tämä on kuitenkin kuvattu tutkimuksen tuloksissa, eikä ristiriitaa tutkijan näkökulmassa esiinny. (Toikko ym. 2009, 129, 163.)

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimusprosessi ei koskaan lopu siihen, että tutkimusongelma saadaan selvitettyä. Vastaukset ovat vain osavastauksia ja osatotuksia, jotka yleensä herättävät aina uusia kysymyksiä ja teoreettisia

ongelmanasetteluja. Yhden tutkimuksen loppu tai sen aikana saatu idea voi olla toisen tutkimuksen alku. (Alasuutari 2011, 277.)

Opettajan pedagogisella johtajuudella on oppivaa organisaatiota tukevia tavoitteita. Peda-opettajia tutkittaessa opettajan pedagogisen johtajuuden toimijuutta oli takana noin yhden lukuvuoden verran, josta toiminnan ja roolin hahmottamiseen oli mennyt huomattavasti aikaa. Vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden aikaansaamiseksi opettajan pedagogisesta johtajuudesta tavoitellaan pitkäkestoisia kehittämisen prosesseja, joiden toteutuminen vaatii pidemmän aikavälin kuin mitä tässä tutkimuksessa on esittää. Opettajan pedagogisella johtajuudelta toivotaan tukea niin opettajuuden muutokseen, opetuskulttuurin muutokseen kuin oppimisen kulttuurin muutokseenkin. Jotta näin voi tapahtua, opettajan pedagogisen johtajuuden tulee olla oppilaitoksen kulttuuriin juurtunutta toimintaa. Mielenkiintoisena pidemmän aikavälin tutkimusaiheena näen sen, miten peda-opettajat voisivat toiminnan vakiintuessa pystyä edistämään organisaation kulttuuria toivotun muutoksen suuntaan. Kulttuurin muutosta olisi mielenkiintoista tarkastella eri toimijoiden näkökulmasta. Miten peda-opettajat itse kokevat oman ammatillisuuden kehittyneen organisaation kulttuurin kehittymisen rinnalla? Miten peda-opettajan työkaverit samassa työyhteisössä ovat kokeneet kollegan pedagogisen johtajuuden tukena muutoksen matkalla?

Koska tutkimuksen kohteena olevat opettajan pedagogisen johtajuuden toimijat nostivat esiin päämääränään opiskelijoiden asioiden edistämisen, olisi mielenkiintoista myös tarkastella aihetta opiskelijoiden näkökulmasta. Millaista vaikuttavuutta peda-opettajatoiminnalla on saavutettavissa, mikäli toimintaa tarkastellaan esimerkiksi oppilaitoksen asiakkaiden oppimistuloksina, henkilökohtaistamisen aktiivisuutena tai opintoihin käytettävänä aikana.

Tutkimuksessa nousee vahvasti esiin esimiehen rooli opettajan pedagogisen johtajuuden tukijana ja mahdollistajana. Koska opettajien kokemukset esimiesten toiminnasta vaihtelivat paljonkin, olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin esimiehiä joko itsenäisinä jaetun pedagogisen johtajuuden toimijoina tai opettajan pedagogisen johtajuuden tukijoina. Mielenkiintoista olisi selvittää esimerkiksi esimiehen näkökulmaa siinä, miten opettajan pedagoginen johtajuus voi vaikuttaa esimiehen vastuulla olevien kehittämisen tavoitteiden saavuttamiseen tai oman johtajuuden muodostumiseen. Oppivan organisaation näkökulmasta kiinnostavaa olisi myös tietää, miten esimiehiä voi tukea jakamaan pedagogista johtajuutta.

LÄHTEET

af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa Johtamisen tilat ja paikat. 79-104.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alava, J., Halttinen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Opetushallituksen Muistiot 2012:3. Verkkojulkaisu:
http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF. Luettu 22.8.2016.

Arnkil, R. 2008. Remembering the future: future dialogue and the future of dialogising, Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) Dialogue in working life research and development in Finland. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 131–143.

Baartman, L. K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P.M. 2006. The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. Studies in Educational Evaluation 32, 153-170.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago, IL: Open Court.

Blasé, J. & Blasé, J. 2001. Empowering teachers. That successful Principals Do. California: Corwin Press.

Brauer, S. 2013. Ammatillisen koulutuksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Collinson, V., Cook, T. F. 2007. Organizational learning : improving learning, teaching, and leading in school systems. Thousand Oaks, California : SAGE

Donaldson, G. A. 2006. Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice. New York: Teachers College Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltoja, J. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-43.

Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.): Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-30.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteen yksikkö. Tampereen yliopisto. Elektroninen aineisto:
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1>. Luettu 23.3.2017.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Fullan, M. 2001. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. 2003. Change forces with a vengeance. New York: Routledge Falmer.

Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus, 23(1), 4–13.

Hallitusohjelma 2015. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelma 29.5.2015.

Hargreaves, A. 2008. Sustainable professional learning communities. Teoksessa J. Stoll & K.S. Louis (toim.) Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/Open university Press, 181–195.

Hargreaves, A. Halász, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. Dec. 2007. <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>. Luettu 16.10.2016.

Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhtanen, K. 2012. Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (2), 40-52.

Hulpia, H. & Devos, G. 2010. How Distributed Leadership Can Make a Difference in Teachers' Organizational Commitment? A Qualitative Study. Teaching and Teacher Education 26 (3): 565-575.

Huotari, V. 2000. Koulu kouluna. Kasvatus 31, 249-265.

Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Gummerus.

Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun johtamisen eroja: Sukupuolinen näkökulma. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13313/9513919250.pdf?sequence=1>. Luettu 10.12.2016.

Jäppinen, A.-K., Kiuttu, J. & Pöysä-Tarhonen, J. 2011. Jaettu pedagoginen johtajuus organisaatioiden muutosvaiheessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.): Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki:

Kansanvalistusseura, 199-224.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehittymisprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297.

Korhonen, V. & Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, Tampere: Tampere University Press, 130-151.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, Hyväsylä: PS-kustannus, 26-43.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (21.8.1998/630).

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>. Luettu 9.10.2016.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta (2005). 601/15.7.2005.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050601>. Luettu 10.10.2016.

Lambert, L. 1998. Building leadership capacity in schools. Alexandria, VA: ASCD.

Lehtonen, J. 2004. Jatkuva kehittymistä varmentavat rakenteet. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 175–187.

Meithwood, K. & Jantzi, D. 2005. Transformational leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. London: Sage, 31-43.

Leithwood, K. & Mascall, B. 2008. Collective Leadership Effects on Student Achievement.

Educational Administration Quarterly 44 (4): 529-561.

Lieberman, A. & Miller, L. 2004. Teacher leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Liljenberg, Mette 2016. Teacher leadership modes and practices in a Swedish context – a Case study, *School Leadership & Management*, 36:1, 21-40.

<http://dx.doi.org/10.1080/1363234.2016.116020>. Luettu 9.11.2016.

Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. *Tutkimuksia* 189. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyysölä, K. 2013. Yhteenveto ja pohdinta. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: OPH.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Muijs, D. & Harris, A. 2006. Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education* 22 (8): 961-972.

Muijs, D. & Harris, A. 2007. Teacher Leadership in (In)Action. Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 35 (1): 111-134.

Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat* 2012, Hansaprint Oy, Vantaa.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan. Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2012. Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) 2012. *Johtamisen tilat ja paikat*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, 54-78.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin

tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316.

Nissilä, S-P. 2006. Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1179.

Nummelin, L. 2014. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikuttavuus ammatillisen oppilaitoksen toimintaan toimielimen puheenjohtajan näkökulmasta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2014, 91-100.

Opetushallitus 2016. Opetushallituksen yleisohje harkinnanvaraisten valtionavustusten hakemisesta, käytöstä ja käytön valvonnasta. 2/500/2016/OPH.

Opetushallitus 2015. *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali*. Oppaat ja käsikirjat 2015:9. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 22.02.2017 Elektroninen aineisto:
http://www.oph.fi/julkaisut/2015/osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille

Onnismaa, J. & Kiander, T. 2012. Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista, teoksessa Johtamisen tilat ja paikat, 25-53.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

Paaso, A. & Korento, K. 2010. Ammatillisen opettajan kasvu. Perusopintojen mukainen osaamisen kehittäminen ja työuran aikainen osaamisen kehittäminen. Versio 1. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14(3), 46-56.

Paaso, A. 2015. Tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaamisen ja tiedon tarpeet. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero. OKKA-säätiö, 55-65. Elektroninen aineisto:
http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/ERIKOISNUMERO_2015_Paaso.pdf. Luettu 17.2.2017.

Pokka, A. 2014. Huippuluokka. Miten suomalaista koulua johdetaan? Kulttuuriosuuskunta Vehrä. Premedia Helsinki Oy.

Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Doing qualitative research in educational settings. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.

Price, H. E. 2011. Principal - Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(39), 39–85.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamien johtajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social Research* 383.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitas Tampereensis*; 1151, Tampereen yliopisto 2011. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1>. Luettu 18.10.2016.

Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, 105-125.

Richards, L. 2009. Handling qualitative data. A practical guide. SAGE Publications Ltd. London.

Ross, D.D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N, Dodman, S. & Swain, C. 2011. Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27 (8), 1213-1222.

Ruohotie, P. 1999b, Growth prerequisites in organizations. Teoksessa: P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (toim.) Modern modeling of professional growth. Vol 1. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9-36.

Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A. Anttila & H. Melin 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus. 85–102.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – opimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-Paino, Tampere.

Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Seinä, S. (1996). Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Tutkimuksia 167. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Senge, P. 1990a. The fifth discipline. The art and practice of learning organization. Century Business. London.

Senge, P. 1990b. The leader's New York: Building learning organizations. Sloan Management Review. Fall 1990. 7–23.

Senge, P., Kleiner, A. R. C., Ross, R. & Smith, B. J. 1994. The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization. New York: Currency.

Senge, Peter M. 1996. Leading learning organizations: The bold, the powerful, and the invisible. Teoksessa Hesselbein, Frances; Goldsmith, Marchall; Beckhard, Richard (toim.) Leader of the future: new visions, strategies and practices for the next era. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 41–57.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä studies in education, Psychology and social research 364.

Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamond (toim.) Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press, 146–166.

Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa H. Rajakallio 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitas Tampereensis; 1151, Tampereen yliopisto.

Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi – Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis : 1033, Tampereen yliopisto.

Taipale, M. 2007. Pedagoginen johtajuus ammatillisen kehittämisen tieteellisenä perustana. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) 2007. Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu. 331-337.

Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. & Geist, K. 2011. Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. Teaching and Teacher Education 27 (2011): 920-929.

Their, S. 1990. Edukativ organisationsutveckling och lederskap I service inriktad verksamhet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 129. Helsinki.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press, Tampere.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. HAMK & AKT-julkaisuja 6/2002. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Veugelers, W. & Zijlstra, H. 2005. Keeping school networks fluid: networks in dialogue with educational change. Teoksessa W. Veugelers & M.J. O’Hair (toim.) Network learning for

educational change. London: Open University Press, 33–51.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy.

Wenger, E. 1998. Community of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

York-Barr, J. & Duke, K. 2004. “What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship.” *Review of Educational Research* 74 (3): 255-316.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Peda-opettajien teemahaastatteluissa käytin seuraavaa haastattelurunkoa:

Pedaopettaja-mallin kehittäminen

1. Kerro menneestä lukuvuodesta pedaopettajan näkökulmasta
2. Miten / millaisin teoin kehittäisit pedaopettajamallia?
3. Mihin asioihin haluaisit pedaopettajana vaikuttaa ja mitä sen toteutuminen edellyttäisi?
4. Millaisia mahdollisia esteitä / haasteita pedaopettaja kohtaa?
5. Mikä on pedaopettajien merkitys opiskelijoiden näkökulmasta?
6. Mikä on pedaopettajien merkitys kollegoiden/osaston näkökulmasta?
7. Mikä on pedaopettajan merkitys oppilaitoksen kulttuurin kehittäjänä?

Pedagogisen johtajuuden määrittely

8. Miten pedaopettajan tulisi toteuttaa ja tukea pedagogista johtajuutta?
9. Miten esimiehen tulisi toteuttaa ja tukea pedagogista johtajuutta?
10. Miten rehtorin tulisi toteuttaa ja tukea pedagogista johtajuutta?

Ammatillisen koulutuksen reformi

11. Miten näet pedaopettaja-mallin suhteessa ammatillisen koulutuksen reformiin?